الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى

THE NEED FOR COGNITION AND ITS RELATIONSHIP TO COGNITIVE FLEXIBILITY IN THINKING AMONG SECONDARY STAGE STUDENTS IN UPPER GALILEE

إعداد

مديحة كامل عوض سواعد

إشراف

الدكتور عبد الناصر الجراح

قدمت هذه الرسالة لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص "علم النفس التربوي/ نمو وتعلم"

كلية العلوم التربوية والنفسية
جامعة عمان العربية

اب \ 2016

جامعـــة عمـــان العـــربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا نموذج (9)

<u>تفويض</u>

نحن الموقعون أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيسي	الطالبة
د. عبد الناصر الجراح	مديحة كامل سواعد
التوقيع:	التوقيع: ....
التاريخ: ٢٦/٩/٢٠١٦	التاريخ: ٢٥/٩/٢٠١٦

قرار لجنة المناقشة

نُوقشت هذه الرسالة والمقدمة من الطالبة: **مديحة كامل سواعد**

وعنوانها: **" الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى"**

وأجيزت بتاريخ: 2016/8/6

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم		التوقيع
د. عبد الناصر الجراح	مشرفا / رئيساً	[signature]
د. احمد خزاعلة	عضواً / داخلياً	[signature]
د. فراس الحموري	عضواً / خارجياً	[signature]

الإهــداء

إلى كل من ساعدني وقدم لي الدعم والعون في حياتي

إلى من كون لدي الحافز للاستمرار والمثابرة والسير قدماً في مجالات العلم والبحث

إلى كل من ساعدني على المواصلة والمواجهة لكل مصاعب الحياة وأنار لي الدروب وسهلها.

أهدي هذا الإنجاز المتواضع إلى ..... والدي العزيز والوالدة الغالية على قلبي.

أهدي هذه الإنجاز إلى أغلى إنسان في الوجود .... خطيبي الحبيب.

أهدي هذا الإنجاز إلى الذين رأيت الدنيا في أعينيهم .... أخواني وأخواتي.

وإلى كل صديقاتي الحبيبات

شكــر وتقديــر

اشكر الله سبحانه وتعإلى الذي ألهمني الطموح وسدد خطاي، وأصلي وأسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور عبدالناصر الجراح الذي أشرف على هذا العمل ولم يبخل بجهد أو نصيحة وكان مثالاً للعالم المتواضع.

كما أشكر الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور ..... ، والأستاذ الدكتور ..... عضو اللجنة الخارجي.

ولا يفوتني أن أشكر قسم التحليل الإحصائي في الجامعة ممثل بموظفيه الذين كانوا على درجة عاليه من التعاون والنشاط.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى

إعداد الطالبة

مديحة كامل عوض سواعد

إشراف

الدكتور عبد الناصر الجراح

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (218) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية المنتظمين في المدارس التابعة لمكتب المعارف في الجليل الأعلى في فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015م. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس المرونة المعرفية، وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.

أظهرت النتائج مستوى مرتفعاً من الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي.

وتوصـــي الباحثة بإجراء دراســة تبحث في العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية على بيئات أخرى في المجتمع الفلســطيني، وعلى شــرائح مختلفة من الطلبة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

THE NEED FOR COGNITION AND ITS RELATIONSHIP TO COGNITIVE FLEXIBILITY IN THINKING AMONG SECONDARY STAGE STUDENTS IN UPPER GALILEE

Prepared by

Madeeha Kamil Awad Sawaed

Supervised b

Dr. Abdel Nassir Al Jarrah

Abstract

The objective of the study was to investigate the level of In the caner the need for cognition and its relationship to cognitive flexibility in thinking among secondary school students in upper Galilee in light of gender and grade level. The sample of the study consisted of (218) secondary school students enrolled in the secondary schools affiliated to the educational directorate at upper Galilee in Palestine for the second semester of the school year 2015/ 2016. To achieve the objective of the study, the study used the Need for Cognition Scale developed by Cacioppo et al., (1996) adapted to the Arab environment by Jaradat and Al Ali (2010) and Cognitive Flexibility Scale developed by Al Hazeel (2015). Validity and reliability for both scales were obtained.

The results of the study indicated that the level of the need for cognition and cognitive flexibility in thinking among secondary school students at upper Galilee. The results of the study indicated a statistically

positive significant correlation between need for cognition and cognitive flexibility in thinking among secondary school students at High Galilee. There were no statistically significant differences in need for cognition and cognitive flexibility in thinking levels among secondary school students at upper Galilee due to gender and grade level.

The study recommended the need for future research examining the relationship between need for cognition and cognitive flexibility in thinking in other environments in the Palestinian society using other students populations and comparing their results with the results reported in the current study.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1-1 المقدمة

حظي موضـوع المعرفة باهتمام المفكرين في مجال الفلسـفة وعلم النفس، حيث تناول المفكرين والفلاسفة البحث في نظرية المعرفة من خلال دراسة مبادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها ومصادرها وحدودها المختلفة، ومدى الحاجة إلى المعرفة وطرق الحصول عليها.

وتم تناول مفهوم الحاجة إلى المعرفة ودراسته تجريبياً في عام 1955م من قبل كوهين (Cohen, Stotland & Wolfe)، وعرّفوه بأنّه: "حاجة الفرد إلى بناء مواقف مناسـبة بطريقة تكـاملية، وذات معنى، فضـلاً عن فهم عـالم مليء بـالخبرات وجعلـه منطقيـاً ومقبولاً" (Coutinho, 2006).

كما يعدّ (Cacioppo & Petty, 1982) من أوائل الباحثين الذي حاولوا التوصـل إلى تعريف الحاجة إلى المعرفة، وعرفاه بأنه: الانشـغال بالتفكير والاسـتمتاع به، ثم قدموا تعريفاً آخر يشـير إلى أن الحاجة إلى المعرفة هو أنها: الانشـغال بمسـارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود.

ثم قام كل من (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996) بتوسيع مفهوم الحاجة إلى المعرفة، وذلك من خلال إجراء العديد من البحوث، والتي توصلوا من خلالها إلى أن الحاجة إلى المعرفة تُعد بمثابة نزعة الفرد للمشـاركة في النشـاطات المعرفية والاستمتاع بها، وأن الأفراد الذين يتمتعون بمسـتويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة، يتصـفون بالدافعية الداخلية القوية نحو التفكير، وهم يسـعون نحو المهام المعرفية المعقدة، والتفكير بها، والاسـتمتاع بها، في

حين يتسم من يتمتعون بمستويات منخفضة من الحاجة إلى المعرفة بانخفاض دافعيتهم الداخلية، وعدم بذل الجهد والوقت في عمليات التفكير التي تؤدي إلى الحصول على المعرفة واكتسابها.

وقد وصــف (Haugtvedr, Petty & Cacioppo, 1992) أن الأفراد ذوي المســتوى المنخفض من الحاجة إلى المعرفة بالبخل المعرفي (Cognitive Misers) مقارنةً بذوي المســتوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة، وذلك نتيجة لتطور الإحســاس بالكفاءة (Sense-Competence)، والرضــا عن الذات (Self –Satisfaction) الناتجة عن المحاولات المتكررة التي يقوم بها الأفراد ذوي المســتوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة في القيام بالعمليات المعرفية المعقدة والمجهدة.

حيث يفضل الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة حل المشكلات المعقدة مقارنةً بالأفراد ذوي المستوى المنخفض من الحاجة إلى المعرفة الذين يميلون إلى حل المشكلات الســهلة وغير المعقدة، كما أنهم يظهرون اســتمتاعهم أثناء تفكيرهم بالمشــكلات والمهام المعرفية حتى عندما لا يكون لنتائج تفكيرهم بهذه المهام أثر على النتيجة النهائية، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد ذوي المســـتوى المنخفض من الحاجة إلى المعرفة يظهرون بأن ما يقومون به من نشــاطات أثناء قيامهم بالمهام معرفية غير ممتع، وبعدم الشــعور بالرضــا والارتياح بعد تنفيذهم للمهمة التي تطلبت منهم بذلك مجهود عقلي كبير (Gaglia , 2000) .

ويرى (Huit, 1998) أن الفرد ذا المســـتوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة يتصـــف بالرغبة في الحصــول على المعرفة وحب الاســتطلاع، والرغبة في التعرف على البيئة المحيطة، وتكريس انتباهه لشــيء أو مثير معين ممتع ويساعده على تقليل حالة عدم التوازن المعرفي لديه، كما أنه يكون أكثر انفتاحاً على الخبرات بصـــورة أكبر، ويظهر نوعاً من الطاقة المعرفية التي

تمكنه من متابعة المثيرات في البيئة المحيطة به، كما أنه يتصـــف بإيمانه بضــــرورة التعلم والحصول على المعرفة بأي طريقة.

ولكي يصــل الطالب إلى مســتويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة، لابد له من الارتقاء إلى مســـتويات عليا من المرونة المعرفية، إذ يشــــير (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988) إلى أن توافر المرونة المعرفية لدى الطلبة أمر ضــروري لتطبيق المعرفة في المواقف الجديدة، مما يســـاعد الطلبة على الإلمام بالموضـــوع وعلى تمثيل المعرفة من عدة جوانب.

وتشــير المرونة المعرفية إلى قدرة الفرد على البناء والتعديل المســتمر في التمثيلات المعرفية، وتوليد الاستجابات استناداً إلى المعلومات المتوفرة في البيئة، فعندما تكون هناك مشكلة ما ولها مدى واسع من الحلول، فإنّ الفرد الذي يمتلك مرونة معرفية هو الذي يقوم ببناء تمثيلات معرفية جديدة، أو تعديل مخزونه المعرفي للتقليل من ذلك المدى، وبالتالي توليد استجابات جديدة تبعاً للمعلومات المتوفرة في البيئة (Deak, 2003).

كما تعبر المرونة المعرفية عن قدرة الفرد على التكيف مع موقف معين يتطلب منه العمل على حل المشــكلات، وهي أيضـــاً القدرة على الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى بيســـر وســـهولة، وهي قدرة الفرد على النظر إلى المشـــكلة التي تواجهه من خلال عدة وجهات نظر (Anderson, 2002)، كما يشير كل من مارتن واندرسون وثويت (Martin, Anderson & Thweatt, 1998) إلى أن المرونة المعرفية تعبر عن قدرة الفرد على تعديل اســـتجابته كلما تطلب الموقف ذلك، ووعيه بالخيارات والبدائل المتاحة في الموقف، ورغبته في أن يكون أكثر مرونة، وقدرته على تنظيم ذاته.

ويرى (Guilford, 1967) أن المرونة المعرفية مكون أســاســي من مكونات التفكير التشــعبي (Divergent Thinking)، وعدها بأنها قدرة الفرد على التغيير التلقائي لحالته الذهنية، بمعنى الانتقال في زاوية التفكير من فئة إلى أخرى في عملية البحث عن المعلومات، وبشكل تلقائي دون تعليمات، وقد قسم المرونة المعرفية إلى عاملين اثنين هما: المرونة التكيفية: وتعني قدرة الفرد على تغيير الحالة الذهنية (Mental Set) التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، وتتعلق بالسلوك الناجح للفرد في مواجهة مشكلة أو موقف ما، وأن هذا النوع من المرونة يحتاج إلى تعديل مقصود في السلوك يتفق مع الحل السليم، وأن غياب ذلك يؤدي إلى فشل الفرد في حل المشكلة أو مواجهة الموقف، والمرونة التلقائية: وتعني سرعة الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة التي ترتبط بموقف معين أو مشــكلة ما، ويتمثل هذا النوع من المرونة في قدرة الفرد على أن يعطي تلقائياً عدداً متنوعاً من الاســتجابات لا تنتمي إلى فئة واحدة، وإنما تنتمي إلى عدد متنوع من الفئات.

ولكي يتعلم الفرد مهارة المرونة المعرفية فإن عليه زيادة خبراته المعرفية، والاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وتغيير طريقة تفكيره من وقت لأخر، والانتقال من التفكير العادي والمعتاد إلى إدراك الأمور بصورة متفاوتة ومتنوعة (سعادة، 2003).

وهذا يفرض عليه التكيف مع الظروف والأوضــاع التعليمية الجديدة من خلال اختزالها، ومقارنتها بالخبرات القديمة، وتبسيط المعقد منها، والنظر إلى غير المألوف فيها على أنه مألوف وعادي؛ بالرغم من أن واقعه يتطلب منه أن يتعامل مع الأوضــاع المعقدة منها دون تبسيط، وأن ينظر إليها بطريقة غير مألوفة وعادية (سويد، 2003).

ومما سبق يمكن أن نتوصل إلى أنه من أجل أن يحقق الطلبة حاجاتهم من المعرفة، فلا بد لهم من أن يتمتعوا بالمرونة المعرفية في التفكير حتى يتمكنوا من تحقيق هذه الحاجات

وتوظيفها في حياتهم الأكاديمية والاجتماعية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى أن إجراء الدراسة الحالية التي ستحاول الكشف عن مستويات الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى.

1-2 مشكلة الدراسة:

إن الغرض من الدراسة الحالية التعرف على الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى.

1-3 عناصر مشكلة الدراسة

1. ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟
2. ما مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي؟

1-4 أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى في فلسطين، وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين وهما:

- **الأهمية النظرية:** تتمثل الأهمية النظرية في معرفة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير، لدى طلبة المرحلة الثانوية، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيري الجنس والصف المدرسي في هذه المتغيرات. وتوفر الدراسة الحالية الأطر النظرية الخاصة بمتغيري الدراسة وهما الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير، والتي يستفيد منها الباحثين في إجراء دراسات لاحقة.

كما أن الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير من شأنها أن تساعد الطلبة على مواجهة المهمات التعليمية المختلفة، وتكييف استجابتهم لما يواجهونه من مواقف ومشكلات تعليمية معقدة مما يساعدهم على إنتاج الحلول المختلفة لمواقف التعليم المعقدة.

- **الأهمية التطبيقية:** توفر الدراسة الحالية معلومات وحقائق عن طبيعة الشريحة التي تعاملت الباحثة معها؛ مما تفيد العاملين في الحقل التربوي في الأمور الآتية:

- تساعد نتائج هذه الدراسة في التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى الطلبة والعلاقة بينهما، مما يفيد التربويين من الوقوف على مدى امتلاك هذه الفئة من الطلبة لهذه المهارات خصوصاً أن هذه الفئة من الطلبة يقعون ضمن مرحلة تعليمية غاية في الأهمية وهي المرحلة الثانوية، مما يعطي الفرصة للمسؤولين وأصحاب القرار في إيجاد البرامج الكفيلة التي تسهم في تحسين أداء الطلبة على هذه المهارات.

- تقدم هذه الدراسة مقياسين، هما: مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس المرونة المعرفية في التفكير يتوفر فيهما دلالات مقبولة من الصدق والثبات يستفيد منهما الباحثون والتربويون في دراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات أخرى.

1-5 التعريفات الإجرائية:

تشتمل هذه الدراسة على التعريفات الآتية:

- **الحاجة إلى المعرفة (The Need for Cognition):** يعرفها كاسيوبو وآخرون (Cacioppo et al., 1996, p.198) أنها: "أحد الفروقات الفردية ذات التوجه نحو العملية المرتبطة بتفضيل الفرد للاستمتاع بأداء معالجة معلوماتية معقدة ومؤثرة، ونزعة الفرد نحو تكريس جزء من وقته وجهده نحو أداء المهام العقلية المعقدة". ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس الحاجة إلى المعرفة المُعد من قبل (Cacioppo et al., 1996)، والمستخدم في دراسة (جرادات والعلي، 2010)، بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته في هذه الدراسة.

- **المرونة المعرفية في التفكير (Cognitive Flexibility in the Thinking):** يعرفها مارتين وآخرون (Martin et al., 1998, p.531) بأنها: "إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد للوصول إلى الوعي الكافي حول الأمور التي يواجهها في حياته، لتحقيق التكيف مع المواقف الجديدة، والتعامل معها بفاعلية". وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس المرونة المعرفية في التفكير الذي أعده مارتن وآخرون (Martin et al., 1998)، وطوّره للبيئة العربية (الهزيل، 2015)، بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته في هذه الدراسة.

- **طلبة المرحلة الثانوية:** هم طلبة الصفين (العاشر، والثاني عشر) المنتظمين في المدارس التابعة لمنطقة الجليل الأعلى في فلسطين للعام الدراسي 2016/2015.

1-6 محددات الدراسة وحدودها:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء ما يأتي:

- العينة: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمنطقة الجليل الأعلى في فلسطين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015/ 2016، ومدى تمثيلها للمجتمع.
- أدوات الدراسة: هما مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده (Cacioppo et al., 1996)، وطوّره للبيئة العربية (جرادات والعلي، 2010)، ومقياس المرونة المعرفية الذي أعده (Martin et al., 1998)، وطوّره للبيئة العربية (الهزيل، 2015)، ومدى توافر دلالات مناسبة من الصدق والثبات لهما.
- يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على مدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بالحاجة إلى المعرفة، والمرونة المعرفية في التفكير، وفيما يلي عرضاً لكل منهما:

2-1 الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بالحاجة إلى المعرفة، والمرونة المعرفية، وفيما يلي عرضاً لذلك:

الحاجة إلى المعرفة The Need for Cognition

أدى الانفجار المعرفي والتطور والانفتاح العلمي الواسع إلى زيادة قناعة الأفراد بالحاجة إلى المعرفة، لما لها من أهمية في مختلف مجالات الحياة، الأمر الذي دفع العديد من العلماء والباحثين، لدراسة مدى حاجة الأفراد إلى المعرفة.

ويُعد كل من (Cohen, Stotland & Wolfe) من أوائل العلماء والباحثين الذين بحثوا في مفهوم الحاجة إلى المعرفة عام 1955م، حيث عرفوه على أنه مكون معرفي يعكس حاجة الأفراد لإيجاد المعنى حول العالم. ولهذا السبب، كانت هناك علاقة ارتباطيه بين ارتفاع مستوى الحاجة إلى المعرفة وبين تفضيل الأفراد للمكونات المعرفية، والوضوح في البيئة المحيطة (Webster & Kruglanski, 1994).

واقترح كل من (Caciappo & Petty, 1982, p.117) توسيع مفهوم الحاجة إلى المعرفة، حيث عرفوه بأنه: "نزعة الأفراد في درجة انخراطهم واستمتاعهم بالنشاطات المعرفية".

وأن الحاجة إلى المعرفة تُعد أحد الفروق الفردية التي تتصف بالاستقرار في نزعة الأفراد للانخراط بالنشــاطات المعرفية التي تحتاج إلى جهد عقلي مع الاســتمتاع بها عبر مجموعة واســعة من المجالات. وتمّ أيضــاً تعريف الحاجة إلى المعرفة من قبل (Cacioppo & et al., 1996 p.197) على أنها: "أحد المكونات المعرفية التي تعكس دافعية داخلية مســتقرة تتطور مع مرور الوقت أكثر من كونها "حاجة" للمعنى التقليدي (أحد مصــادر الطاقة التي تدفع ســلوك الأفراد)". وضــمن هذا المفهوم، فإنّ التركيز يكون على المعالجة المعرفية أكثر من التركيز على بعض المخرجات المعرفية المحددة.

إن الفكرة التي تقول أن الحاجة إلى المعرفة تحدّد الفروق في الدافعية أكثر من الفروق في القدرة تؤيديها نتائج الدراســات التي أظهرت أنّ الحاجة إلى المعرفة تســجل علاقة ارتباطيه متوسطة مع مقاييس القدرة المعرفية (على سبيل المثال الذكاء اللفظي) وتستمر أيضاً في التنبؤ بالمخرجات النســبية بعدما يتم ضــبط القدرة المعرفية لدى الأفراد (Caciappo & Petty, 1982).

ويعرف كل من (Bizer, Krosnick, Holbrook, Petty, Rucker, & Wheeler, 2002, p.11) الحاجة إلى المعرفة على أنها: "ميل أو اســتعداد مزمن لدى الأفراد للاســتمتاع ببذل جهد معرفي مركز وتعزيز الاستغراق في المهمة المعرفية".

كما عرفها (Benge, 2014, p.1) بأنها: "ســمة بدافع داخلي تظهر في الكيفية التي يدخل بها الفرد إلى مهمة ترتبط بعمليات التفكير". وعرفها (Castel, 2014, p. 29) بأنها: " قياس مدى استمتاع ورغبة الفرد في المشاركة في النشاطات المعرفية".

ويشير (Petty, Briñol, Loersch, Mccaslin, 2009) إلى أن الأفراد الذين لديهم مســتويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يبنون اتجاهاتهم عن طريق إعطاء الاهتمام للحجة

والبراهين، بينما الأفراد الذين لديهم مســـتويات متدنية من الحاجة إلى المعرفة فإنهم في الغالب يعتمدون على التلميح الخارجي مثل جاذبية المتحدث ومصـداقيته, وكذلك يعتمدون على الصـور النمطية فقط عند الحكم على الآخرين. كما أن الأفراد الذين لديهم مســتويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يبدون ميلاً قليلاً للمساهمات الاجتماعية، ويظهرون مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة.

ومن مراجعة التعريفات السابقة التي تناولت الحاجة إلى المعرفة تجد الباحثة أن بعض هذه التعريفات تناولت الحاجة إلى المعرفه كنزعة أو استعداد للمشاركة في النشاطات المعرفية، وبعضـــها تناولها كدافع داخلي، وبعضـــها تناولها كنزعة للاســتمتاع في النشـــاطات المعرفية، وبعضــــها أشــــارت إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتضـــمن بذل الفرد لجهد معرفي خلال تأديته للنشـــاطات المعرفية. وعليه يمكن تعريف الحاجة إلى المعرفة بأنها: رغبة الفرد للقيام بالأنشــطة المعرفية والاستمتاع بها، وما يقوم به من جهد معرفي يرتبط بعمليات التفكير لديه، ويؤدي به إلى الاستغراق بما يقوم به من أنشطة ذهنية.

تطور الحاجة إلى المعرفة

تناول العديد من العلماء في علم النفس تطور مفهوم الحاجة إلى المعرفة كل حســـب منطلقاته واهتماماته، وفيما يلي سيتم استعراض النظريات التي تناولت تطور الحاجة إلى المعرفة:

أولاً: نظرية الحاجات لماسلو

يرى ماسـلو أن الحاجات الإنسـانية لها تسـلسـل هرمي، وقد صـنف هذه الحاجات إلى حاجات فسيولوجية أساسية تدخل ضمن نطاق الحاجات الحرمانية، وحاجات أخرى تدخل ضمن نطاق الحاجات النمائية مثل الحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى المعرفة، وقد أشـــار إلى أن الحاجة إلى المعرفة تظهر في المراحل المبكرة من العمر والتي يعبر عنها بالفضـــول الطبيعي،

وبحسب وجه نظر ماسلو فإن الحاجة إلى المعرفة هي دوافع فطرية لدى الفرد وتدفعه إلى إشباع حاجاته المعرفية. وعلى الرغم من أن الحاجة إلى المعرفة هي جزء من التدريج الهرمي للحاجات، إلا أن ماسلو يرى أن الحاجة إلى المعرفة تشكل تدريجاً هرمياً مصغراً منفصلاً، وأن هذا التدريج يعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها التدريج الأكبر للحاجات، أي أنه عندما يشبع الفرد حاجته من المعرفة، تظهر لديه حاجات أخرى من المعرفة، لذلك يجب على الفرد إشباع حاجاته الدنيا من المعرفة قبل الانتقال إلى الحاجات الأخرى من المعرفة (شلتز، 1983).

ثانياً: نظرية بياجية في النمو المعرفي

يرى بياجية أن فقدان التوازن المعرفي لدى الفرد يثير الحاجة إلى المعرفة لديه بتعلم الجديد من المعرفة لحل ما يواجهه من مواقف ومشكلات من خلال عملية التنظيم والتكيف وبناء المخططات المعرفية، حيث يرى بياجيه أن الطفل يشكل معرفته عن العالم الخارجي بشكل نشط وفعال، وأن الطفل كلما تقدم في العمر يقوم بسلسلة من إعادة التنظيم لبنيته المعرفية، وأن الطفل مع كل إعادة تنظيم يتقدم إلى مستوى أعلى من الحاجة إلى المعرفة (محمود، 2004).

كما إنّ الطفل عندما ينمو يستمر في مواجهة مثيرات جديدة لا يستطيع تفسيرها من خلال مخططاته الحالية، وهذا بدوره يؤدي إلى حدوث حالة من عدم التوازن المعرفي، وأن الطفل حتى يعود إلى حالة التوزان المعرفي فإن عليه أن يقوم بتعديل مخططاته المعرفية أو دمجها، أي أن يقوم بعملية المواءمة (أبو غزال، 2007).

ثالثاً: نظرية التنافر المعرفي لفستنجر

يرى فستنجر (Festinger) أن الفرد يشعر بحالة من عدم الارتياح عندما تتصارع أفكاره ومعارفه فيما بينها، وأن الفرد حتى يختزل هذا التنافر في المعارف والأفكار، فإنه يشعر بالحاجة إلى المعرفة، وبالتالي سيبحث عن معلومات ومعارف جديدة من أجل تغيير سلوكه واتجاهاته،

وقد أشـــار فســتنجر إلى أن التنافر المعرفي لدى الفرد يحدث عندما لا تتفق معارفه مع المعايير الاجتماعية، كما يحدث عندما يتوقع الفرد حدثاً مفيداً ويحدث حدثاً آخر بديلاً عنه، كما يحدث عندما يقوم الفرد بسلوك يختلف عن اتجاهات الآخرين (قطامي، 2012).

رابعاً: النظريات ثنائية العملية (Dual Process Theories):

طور (Cacioppo & Petty, 1982) مفهوم الحاجة إلى المعرفة في الوقت الذي كانت فيه نظريات ثنائية العملية (Dual process Theories) قد بدأت في الانتشـــار لدى الباحثين في علم النفس الاجتماعي.

لقد تمّ استخدام مفهوم الحاجة إلى المعرفة ضمن سياق النظريات ثنائية العملية، باعتباره طريقة لتحديد الآلية التي يســـتخدمها الفرد في تشـــكيل أو تغيير أحكامه. فالأفراد ممن لديهم مســتويات منخفضــة من الحاجة إلى المعرفة أكثر نزعة للاعتماد على الإيحاءات البســيطة في مواقف الإقناع (Haugtvedr, Petty & Cacioppo, 1992)، وعلى اســتخدام طريقة نمطية وحيدة لإطلاق الأحكام على الآخرين أكثر مما يعتمد عليه الأفراد من ذوي المســـتويات المرتفعة في الحاجة إلى المعرفة (Carter, Hall, Carney & Rosip, 2006).

كما أن الأفراد ممن لديهم مســتويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة هم من يأخذوا بعين الاعتبار جميع المعلومات ذات الصـــلة عند إطلاق الأحكام. وبالتالي، إذا كانت للإيحاءات والسلوكيات النمطية أي تأثير على الأفراد من ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة. فإنّ هناك احتمالية كبيرة إلى وجود أثر غير مباشـــر ســـيتحدد من خلال الآليات التي تتطلب استخدام بعض الجهد المعرفي (Wegener, Clark & Petty, 2006).

خامساً: نظريات النظم الثنائية (Dual System Theories)

على الرغم من أن فترة الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين سادتها نماذج ثنائية العملية في إطلاق الأحكام، فإنّ العقد الأول من القرن الحادي والعشرين قدم معه نظريات النظم الثنائية المتنوعة. وأحد هذه النظم هو النموذج الانفعالي، الاندفاعي، الضمني (Emotional, Impulsive, Implicit)، أو ما يُطلق عليه التعلم البطيء (Slow Learning) والذي تمّ مقارنته مع النظام الثاني والذي أُطلق عليه بالنموذج المعرفي التأملي العقلاني الصريح (Cognitive, Reflective, Rational, Explicit) أو ما يُطلق عليه التعلم السريع (Fast Learning) (Petty & Brionl, 2006). والأمر المشترك بين نظريات النظام المشترك مع نماذج ثنائية العملية هي أن إطلاق الأحكام تعتمد على مخزون الفرد المعرفي وبنيته المعرفية (Lieberman, 2000).

وكما كان الحال بالنسبة لبعض النماذج ثنائية العملية، فإنّ بعض منهجيات النظم الثنائية قد عملت على دمج مكون الحاجة إلى المعرفة بشكل واضح فيها. ففي النظريه المعرفية التجريبية الذاتية (Cognitive Experiential Self Theory)، استخدم (Epstein, 2003) مقياساً معدلاً بشكل قليل للحاجة إلى المعرفة من أجل قياس النظم العقلانية. وقد أفترض (Epstein) أن النظام العقلاني هو نظام منطقي ولفظي لا يتأثر بالعواطف، بينما يعتمد النظام التجريبي على الفطرة والصور والعواطف بشكل كبير، حيث يتأثر تفكير الأفراد في هذا النظام بالفطرة والصور والعواطف أكثر من المنطق والنصوص كما هو الحال في النظام العقلاني. ولأنّ مقياس الحاجة إلى المعرفة يستخدم من أجل قياس النظام العقلاني، فإنّ الفرد يتوقع أنّ الأفراد ممن لديهم مستويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة لا يعتمدون على الفطرة والصور والعواطف. مع ذلك، ومن الناحية البحثية التجريبية، ليس هناك أي علاقة ارتباطيه بين مقاييس الحاجة إلى المعرفة وبين الإيمان

بالفطرة، مما يشير ضمناً إلى أن الأفراد ممن لديهم مستويات مرتفعة ومنخفضة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون فطرتهم والصور الذاتية لديهم وانفعالاتهم ولكن بشكل مختلف.

كما يشير (McMath & Prentice-Dunn, 2005) أن الأفراد ممن لديهم مستويات منخفضة من الحاجة إلى المعرفة يقدمون مستوى أعلى من الاستجابة للصور مقارنة مع النصوص. ولكن، يمكن أن يكون للصور أثرٌ أكبر في المهام التي تتطلب مستويات مرتفعة ومنخفضة من التفكير، ولكن الفرق يكمن في استخدام آليات التفكير.

لذلك، فإنهّ من المفضل الاعتراف بأنّ مفهوم الحاجة إلى المعرفة هو النوع المعرفي الذي يصــف النزعة للانخراط في التفكير بمســتويات مرتفعة. وإلى الدرجة التي يتأثر فيها هذا التفكير بـالفطرة اللاعقلانيـة، والانفعـالات أو الصــــور، وبـالتـالي يمكن أن لا تكون مخرجـات التفكير عقلانية (Miniard, Bhatla, Lord, Dickson & Unnava, 1991).

من خلال الاطلاع على الاتجاهات النظرية التي تناولت تطور الحاجة إلى المعرفة، يلحظ الاختلاف في وجهات النظر في تفســيرها، حيث تشــير نظرية ماســلو إلى أن الحاجة إلى المعرفه هي حـاجـة نمـائيـة تظهر في المراحل المبكرة من العمر والتي يعبر عنهـا بـالفضــــول الطبيعي، كما اعتبرها دافع فطري يدفع الفرد إلى إشـبـاع حاجته من المعرفة أما نظرية بياجية في النمو المعرفي فتشــــير إلى أن تطور الحاجة إلى المعرفة لدى الفرد يحدث نتيجة فقدان التوازن المعرفي مما يثير حاجة الفرد إلى المعرفة من أجل حل ما يواجهه من مواقف ومشــــكلات من خلال عملية التنظيم والتكيف وبناء المخططات المعرفية، أما نظرية التنافر المعرفي لفســــتنجر فترى أن الحاجة إلى المعرفة تتطور لدى الفرد عندما يشعر بحالة من عدم الارتياح نتيجة تصارع أفكار ومعارفه فيما بينها، وبالتالي فإنه سيقوم بالبحث عن المعلومات من أجل التخلص من حالة التنافر المعرفي لديه، بينما تشــــير النظرية ثنائية العملية إلى أن الحاجة إلى المعرفة طريقة

يســـــتخدمها الفرد لتحديد الآلية التي يقوم من خلالها تشـــكيل أو تغيير أحكامه، في حين ترى نظريات النظم الثنائية أن الحاجة إلى المعرفة نزعه الفرد المعرفية للانخراط في التفكير بمستويات مرتفعة. ومدى تأثر تفكير الفرد بالفطرة اللاعقلانية، والانفعالات أو الصور، وبالتالي يمكن أن لا تكون مخرجات التفكير عقلانية.

العوامل المؤثرة في الحاجة إلى المعرفة

يوجد العديد من العوامل التي من شـأنها أن تؤثر في مسـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى الأفراد، حيث يرى (الزغول، 2012) أن الحاجة إلى المعرفة تتشكل لدى الفرد بفعل مجموعة من العوامل الخارجية التي ترجع إلى أسـاليب التنشـئة الاجتماعية، ودور الوالدين والمعلمين والأقران، حيث تعمل هذه العوامل على تنمية الحاجة إلى المعرفة واسـتكشـافها لدى الفرد، من خلال الدعم والتعزيز المادي الذي يحصل عليه الفرد من قبلهم، وتشجيعهم له على التعاون التنافس الإيجابي، هذا بالإضـافة إلى طبيعة التوقعات التي طورها الفرد لخبرات النجاح والفشـل خلال خبرته السـابقة بالمواقف الحياتية والاجتماعية التي لها تأثير على تنمية حاجة الفرد للمعرفة.

كما حدد (Lavach, 2005) مجموعة من العوامل الداخلية (ذاتية) والخارجية التي من شأنها أن تؤثر في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الفرد، وفيما يلي توضيحاً لهذه العوامل:

- العوامل الداخلية: وتتمثل هذه العوامل في تصـــورات الفرد الذاتية عن قدراته المعرفية، وقدرته على النجاح كونه يمتلك الموهبة، ولديه درجة مرتفعة من الذكاء، أو عدم القدرة على النجاح كونه لا يمتلك تلك القدرات، وكذلك مقدار الجهد المبذول من قبل الفرد، فالفرد كلما بذل الجهد الكافي حقق حاجته من المعرفة، في حين أن عدم بذله للجهد الكافي فإنه سيفشل في إشباع هذه الحاجة من المعرفة.

- العوامل الخارجية: وتشير إلى إرجاع عوامل النجاح والفشل في إشباع حاجة الفرد من المعرفة إلى عوامل خارجية تفوق طاقته، وتكون خارجة عن إرادته، ولا دخل له فيها، وليس له سيطرة عليها، أو التحكم فيها، لذلك فإنه لا يقوم ببذل أي جهد عقلي عند قيامة بالمهمة المعرفية، ولا يستغل مهاراته وخصائصه الشخصية لأنه على يقين أن جهده لن يكون له أي تأثير على إشباع حاجته من المعرفة وإنما هناك قوى خارجية تتحكم في نتائجه مثل صعوبة المهمة أو الموقف الذي يتعامل معه الفرد، حيث يرجع الفرد إشباع حاجته من المعرفة إلى سهولة المهمة، في حين إذا كانت المهمة أو الموقف الذي يتعامل معه يتصف بالصعوبة والتعقيد فإنه سيفشل في إشباعه حاجته إلى المعرفة، وكذلك الحظ والصدفة حيث يعزو الفرد إشباع حاجته من المعرفة إلى الحظ والصدفة.

المرونة المعرفية في التفكير Cognitive Flexibility

تمّ دراسة المرونة المعرفية وتناولها باستخدام عدة مصطلحات وضمن الحقول المعرفية المختلفة. فقد تمّ دراستها على أنها الذكاء السائد (Intelligence Prevailing) أو المرونة النفسية (Psychological flexibility) حيث نجد اختلافاً بسيطاً بين هذه المفاهيم. ومع ذلك، فالمرونة المعرفية يمكن وصفها ببساطة على أنها مدى استجابة الفرد بسرعة للظروف البيئية الجديدة وغير المألوفة والتي تستدعي منه العمل على تحويل عملياته المعرفية باتجاه المتطلبات المفروضة من هذه الظروف واستخدام تصورات بديلة للتعامل معها، وهذا يشمل عدة مكونات مثل تغيير طريقة الحل أو النظر إلى المشكلة (Rose, 2011).

وقد أورد العديد من العلماء والباحثين في مفهوم المرونة المعرفية، العديد من التعريفات، حيث يعرفها (Konilk & Crawford, 2004, p.250) بأنها: "وعي الفرد بأنه في أي موقف من المواقف يوجد العديد من البدائل والخيارات، وأن يكون لديه الرغبة في أن يكون مرناً ويتكيف

حسب الموقف، وأن يمتلك مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية أو المعتقدات بأنه يمتلك قدرات تتصف بالمرونة".

كما يعرّفها (Canas, Fajardo & Salmeron, 2005, p.2) بأنها: "إحدى قدرات الفرد على تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية والمعلومات من أجل تخطي ظروف جديدة وغير متوقعة في البيئة المحيطة".

ويعرفها (Dennis & Vander, 2010, p.242) بأنها: "القدرة على التحول المعرفي والتكيف مع المؤثرات البيئية الصعبة المتغيرة، والقدرة على توليد وإنتاج بدائل متعددة لهذه المؤثرات".

ومن الجدير بالذكر أن جميع التعريفات السابقة تناولت المرونة المعرفية كقدرة من القدرات المعرفية التي يستخدمها الفرد، وأشارت إلى أن المرونة المعرفية تتضمن تكييف ما يستخدمه الفرد من معالجات معرفية لما يواجهه من مواقف في البيئة المحيطة من خلال المفاضلة بين مجموعة من البدائل التي يقوم بإنتاجها أو البدائل المتاحة لديه من أجل تخطي ما يواجهه من مواقف وأحداث. وعليه يمكن تعريف المرونة المعرفية بأنها قدرة معرفية يقوم من خلالها الفرد بتكييف ما يستخدمه من عمليات معرفية، والمفاضلة بين البدائل والحلول المتاحة لدية من أجل مواجهة المواقف والأحداث البيئية المحيطة به.

خصائص المرونة المعرفية

يشير (Payne, Bettman& Johnson, 1993) إلى أن المرونة المعرفية تتصف بعدد من الخصائص، والتي تتمثل بالآتي:

- أن المرونة المعرفية قدرة، وهذا يعني أنه يمكن تعليمها وتعلمها واكتســـابها من خلال خبرات الفرد المختلفة.
- أنها تشـــتمل على تكييف لاســـتراتيجيات المعالجة المعرفية للمعلومات، وضـــمن هذا التعريف، فإنّ الاســتراتيجية هي مجموعة من الخطوات المتسـلسـلة التي يمكن تدريسـها للطلبة لتطوير قدرة المرونة المعرفية لديهم من خلال تعريضـــهم لمجموعة كبيرة من المشكلات التي تستدعي منهم استخدام هذه القدرة.

ويرى (Gunduz,2013) أن المرونة المعرفية من الخصائص النفسية الإيجابية التي تمكن الفرد من حل المشكلات بشكل فاعل، وتتصف أيضاً بالقدرة على التكيف الإيجابي مع المتطلبات الموقفية للمشكلة قيد الحل، وأن الفرد الذي يتصف بأن لديه مستويات مرتفعة من المرونة المعرفية بالقدرة على الانتقال من فكرة لأخرى بسلاسة ويسر، إضافة إلى أنه ينظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة للبحث عن الحلول البديلة، مما يدل على أن لديه الوعي الكافي حول الخيارات المتوفرة لحل المشكلة، والقدرة على تعديل أفكاره حسب معطيات المشكلة، وأنه يمتلك الكفايات الكافية التي تجعله يشعر أنه قادر على حل المشكلة، وامتلاك المهارة والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وأن لديه القدرة على توليد حلول مبتكرة وجديدة للمشكلة.

جوانب المرونة المعرفية:

يرى (Dennis & Vander, 2010) أن للمرونة المعرفية ثلاث جوانب معرفية، تتمثل في الميل إلى إدراك المواقف الصعبة وكيفية السيطرة عليها، والقدرة على إدراك البدائل والخيارات المتعددة لتفســـير مواقف وأحداث الحياة الصـــعبة، والقدرة على إنتاج وتوليد حلول بديلة متعددة لمواقف وأحداث الحياة الصعبة.

كما يرى (Dillon & Vineyard, 1999) أن المرونة المعرفية تتضـــمن القدرة الفرد على ترميز المثير بعدة معاني ويطلق على هذا المكون أو الجانب الترميز المرن (Flexible Encoding)، والقدرة على توليد العديد من البدائل والخيارات للحل من خلال اســتخدام التفكير الاسـتقرائي الذي يعتمد على ما يتوفر من عناصـر من أجل الوصـل إلى الحل ويطلق على هذا المكون التجميع المرن (Flexible Combination)، والقدرة على تغيير الحلول التكتيكية كلما حدث تغيير في المهمات، وذلك من خلال اختيار عناصر معينة للحل، ومقارنتها بعناصر أخرى من أجـل تغيير الحلول التكتيكيـة ويطلق على هـذا المكون المقـارنـة المرنـة (Flexible Comparison).

ويرى (Canas, Quesada, Antoli & Fajardo, 2003) أن المرونة المعرفية اصطلاح وضع لوصف التغيرات في السلوكيات المعقدة وليس الاستجابات غير الواضحة التي يظهرها الفرد في المواقف والسياقات المختلفة التي تتطلب منه العمل على استخدام عمليات معقدة في معالجة المعلومات. أيضاً، فإن تكييف الاستراتيجيات المستخدمة في عملية معالجة المعلومات تحصل في المواقف والبيئات الجديدة وغير المتوقعة بعد أن يكون الفرد قد أدى مهمة معينة في سياق محدد من أجل تعلم استراتيجية تمكنه من تكييف عمليات معالجة المعلومات لديه.

تطور المرونة المعرفية

تناول العديد من علماء النفس المعرفي المرونة المعرفية كمهارة مهمة لعمليات التعلم، وفيما يلي سيتم استعراض النظريات التي تناولت تطور المرونة المعرفية:

أولاً: نظرية النمو المعرفي

يرى بياجيه (Piaget) أن الفرد يتطور معرفياً عبر أربع مراحل ذات تسلسل ثابت مؤكداً أن هذا التقســيم ليس تقســيماً تعســفياً لأن هذه المراحل تعكس فروق نوعية في قدرات الأطفال

المعرفية، وهذه المراحل هي: المرحلة الحسـحركية (Sensorimotor Stage) وفيها يكتسب الطفل ويطور معرفته من خلال أفعاله المرتبطة بحواسه وحركاته، أما مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational Stage) فتزداد قدرة الطفل على استخدام الرموز من صور وكلمات، أما في مرحلة العمليات المادية (Concrete Operational Stage) يصبح تفكير الطفل أكثر منطقية ومرونة وتنظيم وقدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال، وعلى الرغم من هذه التطورات في تفكير الأطفال في هذه المرحلة إلا أنهم يفكرون بطريقة منظمة ومنطقية عندما يتعاملون مع المعلومات والمواقف المادية التي يدركونها مباشرة، فعملياتهم المعرفية تعمل بفاعلية متدنية عندما يتم تطبيقها على أفكار مجردة لم يلاحظوها في حياتهم اليومية، (أبو غزال، 2007).

أما مرحلة العمليات الشكلية أو المجردة (Formal Operational Stage) فتتميز بالقدرة على التفكير المجرد، فالمراهقون يصبحون يتقنون عمليات التحليل والتقويم، والتفكير في الموضوع من زوايا مختلفة، ويصبحون أكثر قدرة على الاستقراء والاستنباط (بياجيه، 2003). وهذا يدل على أن بياجيه يرى أن المرونة المعرفية تظهر بشكلٍ واضح في مرحلة العمليات المجردة، ولا تظهر في المراحل السابقة لهذه المرحلة كون تفكير الطفل يتمحور على التمركز حول الذات في مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational Stage)، ويكون منحصراً في جهة واحدة، ويعتمد في الحكم على المواقف والأحداث على من خلال ظواهرها في مرحلة العمليات المادية (Concrete Operational Stage).

ثانياً: نظرية المرونة المعرفية

قام (Spiro, Coulson, Feltovich, & Anderson, 1988) بوضع نظريتهم في المرونة المعرفية، وافترضوا فيها أن تنمية المرونة المعرفية وتطويرها لدى المتعلمين يحتاج إلى

توفير بيئة تعليمية تقوم على التنوع في طرق وأساليب تقديم المعلومات لهم، بحيث تساعدهم على اكتســـاب المعرفة في المجالات غير محددة البنية، لذلك يجب على المعلمين تجنب التبســـيط الزائد في المعرفة المقدمة لهم، وتزويدهم بأنشـــطة تعليمية تعتمد على تمثيلات معرفية متعددة المحتوى، وتشـــجيعهم على بناء المعرفة بدلاً من نقلها، وهذا يتطلب من المتعلمين توليد بنيه معرفية جديدة خاصـــة بالمفهوم من خلال البنى المعرفية الموجودة لديهم، وعدم تقســـيم المعرفة وتجزئتها، فمصـــــادر المعرفة تحتاج لأن تكون مترابطة إلى حد كبير بدلاً من أن تكون مجزأة، وعدم تقديم المعلومات بشكل خطي للطلبة عندما تكون هذه المعلومات معقدة وغير محددة البنية، لأن النموذج الخطي يكون غير فعال وغير قادر على نقل المعرفة عبر مجالات جديدة ومتنوعة.

ثالثاً: نظرية كارميلوف–سميث (Karmiloff-Smith)

ترى (Karmiloff–Smith, 1994) أن اكتساب المعرفة يكمن في استغلال العقل للمعلومات المخزنة في البناء المعرفي، ويتم ذلك عن طريق إعادة تمثيل هذه المعلومات، بحيث يتيح ذلك نقل المعرفة من المستوى الضمني (Implicit) إلى المستوى الصريح (Explicit)، وقد أشارت إلى أن الأفراد يقومون بعملية إعادة وصف التمثيلات بشكل تلقائي لتطوير ما يكتسبوه من معارف، مع التأكيد على الدور الذي يمكن أن تلعبه المؤثرات الخارجية في تحريك عملية إعادة وصف التمثيلات المعرفية والتي من الممكن أن تزيد من مرونة التمثيلات المعرفية المخزنة في الذاكرة، وقد أشارت أيضاً إلى أن عملية وصف التمثيلات المعرفية تتم وفق سلسلة تتكون من أربع مستويات، كالآتي:

- **المستوى الأول الضمني (Implicit):** وفيه يتم ترميز المعلومات وتمثيلها بشكل إجرائي، وتخزينها بشكل منفصل عن التمثيلات الآخرى بصورة لا تسمح بتشكيل روابط بينها وبين

التمثيلات الآخرى، وهذه التمثيلات تكون غير قادرة على إثراء البناء المعرفي للفرد، كونها تبقى على شكل إجراءات ضمنية.

- **المستوى الثاني الصريح 1 وأشارت له بالرمز (E1):** التمثيلات في هذا المستوى تكون مجردة، ويمكن تشكيل روابط تمثيلية بين الأجزاء المكونه لها والتمثيلات الأخرى، وأن تمثيلات هذا المستوى تكون عبارة عن وصف مختزل فقد الكثير من تفاصيل المعلومات التي رمزت بشكل إجرائي، وأن المعلومات في هذا المستوى تكون غير قابلة للمعالجة الواعية والتعبير عنها بشكل لفظي.
- **المستوى الثالث الصريح 2 ويرمز له بالرمز (E2):** التمثيلات في هذا المستوى تكون مرمزة فراغياً ولكن دون القدرة على تمثيلها لفظياً، فالفرد في العادة يقوم برسم أشكال بيانية للمشكلات ولا يستطيع التعبير عنها بشكل لفظي.
- **المستوى الرابع الصريح 3 ويرمز له بالرمز (E3):** وفي هذا المستوى يتم ترميز التمثيلات بعدة طرق، وعمل روابط متعددة بينها، بحيث تصبح قادرة على إثراء البناء المعرفي.

من خلال الاطلاع على الاتجاهات النظرية التي تناولت تطور المرونة المعرفية، يلحظ الاختلاف في وجهات النظر في تفسير المرونة المعرفية، فبياجيه (Piaget) يرى أن المرونة المعرفية قدرة يمتلكها كل فرد إلا أنها تتطور نتيجة التغيرات في مجالات التفكير الناتج عن النمو والتغير، بينما ترى (Karmiloff-Smith) أن المرونة المعرفية تتطور نتيجة إعادة تمثيل المعلومات المخزنة في البناء المعرفي من خلال إعادة وصف التمثيلات بشكل تلقائي لتطوير ما يكتسبه الفرد من معارف، أما (Spiro, et. al) فيرو أن تنمية المرونة المعرفية وتطويرها لدى الفرد يتم من خلال التدريب والتعليم وتوفير بيئة تعليمية مرنه تقوم على التنوع في طرق وأساليب

تقديم المعلومات لهم، وتزويدهم بأنشطة تعليمية، وتشجيعهم على بناء المعرفة بدلاً من نقلها وهذا يتطلب من المتعلمين توليد بنيه معرفية جديدة خاصة.

العوامل المؤثرة في المرونة المعرفية

يوجد العديد من العوامل التي من شأنها أن تؤثر في مستوى المرونة المعرفية لدى الأفراد، ومن بين هذه العوامل، النضج والنمو حيث إن المرونة المعرفية تظهر نتيجة للتغيرات النمائية الناتجة عن النضج والنمو، وهذا أن دل فإنما يدل على أن قدرة الفرد على المرونة المعرفية تزداد كلما تقدم الفرد بالعمر وأصبح الطفل أكثر نضجاً (Driscoll, 2000).

كما أن المرونة تعتمد بشكل أساسي على قدرة الفرد على الانتباه وتمثيل المعلومات، فالفرد عندما يقوم بتأدية إحدى المهام المعقدة، ينبغي عليه تكييف ما يستخدمه من سلوكيات في أداء المهمة لتكون قادرة على تلبية الاحتياجات البيئية والسياقية للمهمة. مع ذلك، هناك استمرارية في تغير الاحتياجات البيئية مع تطور طبيعة المهمة، لذلك ينبغي على الفرد المؤدي للمهمة تركيز انتباهه عليها باستمرار لتمكينه من تكييف سلوكه حسب المتطلبات الجديدة، وإعادة بناء معارفه ليكون قادراً على فهم الموقف الجديد ومتطلبات المهمة المفروضة (Canas, Fajardo & Salmeron, 2005).

هذا بالإضافة إلى عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين الفرد والمحيطين به من آباء ومعلمين وزملاء والتي أكد عليها بياجيه لما لها من دور فاعل في إدراك الفرد بأن للآخرين وجهات نظر تختلف عن وجهة نظرة، وأنهم قد يدركون الأشياء بطرق تختلف عن الطريقة التي يدركها بها، هذا بالإضافة إلى الخبرات التي يكتسبها الطفل من البيئة المادية المحيطة به والتي من خلالها يتعرف على خصائص الأشياء، ويكتشف من خلالها علاقات السبب والنتيجة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل منه أكثر مرونة في تفسيره للأحداث والأشياء (أبو غزال، 2007).

وقد لخص (Godsshalk, 2004) جملة المتغيرات والعوامل التي تؤثر في مستوى المرونة المعرفية في التفكير في عدة جوانب، هي:

- النضج والنمو: حيث تزداد المرونة المعرفية مع ازدياد نضج الفرد ونموه، أي أنه كلما تقدم الفرد بالعمر كلما أصبح أكثر مرونة.
- الخبرة: وتشير إلى مجموع الخبرات الناجحة التي اكتسبها الفرد خلال تفاعله مع البيئة المادية المحيطة به خلال تفاعله مع العديد من المواقف والأشياء، والتي من خلالها يتعرف على خصائص الأشياء، ويكتشف العلاقات فيما بينها، وقد حدد بياجيه نوعين من الخبرة الأول يتضمن معالجة الأشياء بهدف التعرف عليها مثل حمل صندوقين لمعرفة أيهما أثقل، والنوع الآخر يشير إلى ما تعلمناه سابقاً من خلال استخدامنا لهذه الأشياء أو مرورنا بمواقف مشابهه لها.
- قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به، وذلك إما تعديل أو دمج المعلومات والخبرات الجديدة مع البنية المعرفية للفرد ويقصد بهذه العملية عملية التمثل، أو من خلال تعديل البنية المعرفية بما يتلاءم مع الخبرات والمعلومات الجديدة ويقصد بهذه العملية المواءمة، فالفرد يقوم في العديد من المواقف على تغيير أفعاله واستراتيجياته التي كان يستخدمها في السابق في المواقف الجديدة، بحيث يكون الهدف منها هو إعادة تنظيم وتعديل معلوماته واستراتيجياته من أجل تحقيق قدراً مناسباً من التكيف مع البيئة المحيطة.
- القدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين، حيث يؤدي التفاعل الاجتماعي وتبادل الأفكار والتعاون مع الآخرين إلى تطوير البنيه المعرفية لدى الفرد، ومن خلاله يتعلم الطفل اللغة ويكتسب المفاهيم، ويغير وجهة نظرة ومعلوماته حول الكثير من الأمور، فالطفل في بداية حياته يرى أن أفكاره دائماً هي الصحيحة وأن أفكار الآخرين غي

صحيحة، وأن على الآخرين تغيير أفكارهم حسب ما يحمله من أفكار (التمركز حول الذات)، إلا أنه ومع نمو الطفل وتفاعله مع الآخرين المحيطين به تبأ هذه الظاهرة بالتلاشي حيث يبدأ الطفل بالاستماع إلى آراء الآخرين وتقبل أفكارهم، وتقبل بأن للآخرين وجهات نظر تختلف عن وجهة نظرة وتفكيره.

- مدى قدرة الفرد على تغيير اتجاهاته وأفكاره حول ما يتعامل معه من مواقف ومشكلات، فالفرد المرن هو الفرد القادر على تغيير أفكاره واتجاهاته من أجل الوصول إلى الحل الأمثل لما يتعامل معه من مواقف ومشكلات.

2-2 الدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الجزء الدراسات ذات الصلة بالحاجة إلى المعرفة، والمرونة المعرفية، وفيما يلي عرضاً لكل منها:

أولاً: الدراسات التي تناولت الحاجة إلى المعرفة

أجرى (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003) دراسة في كندا هدفت التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (عميق-سطحي) والحاجة إلى المعرفة وبين ثلاث أنواع من استراتيجيات ضبط عملية التعلم (تكيفي، وغير المرن، وعدم الإصرار في التعلم) لدى عينة مكونة من (226) طالباً وطالبة من طلبة إحدى الجامعات العسكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أساليب التعلم المعد من قبل (Beggs) عام 1978م، ومقياس الحاجة إلى المعرفة (Cacioppo)، ومقياس المرونة الاستراتيجية المعد من قبل (Cantwells) عام 1996م. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم العميق والحاجة إلى المعرفة والمرونة الاستراتيجية لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة

إحصــائياً بين الحاجة إلى المعرفة وبين ضـبط عملية التعلم، وبينت النتائج أن الطلبة بحاجة إلى المعرفة بدرجة مرتفعة عند استخدامهم لاستراتيجيات ضبط عملية التعلم.

وهدفت دراســـة (Coutinho & Woolery, 2004) في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضـــا عن الحياة لدى عينة مكونة من (157) طالباً وطالبة من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية، ولتحقيق هدف الدراســـة تم اســـتخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة المُعد من قبل كاســـيبو وزملاؤه (Cacioppo,) Petty, & Kao)، ومقياس الرضـا عن الحياة المعد من قبل دينر وزملاؤه (Diener,) Emmons, Larsen, & Griffin). أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصــائياً بين الحاجة إلى المعرفة والرضــا عن الحياة.

وقامت (Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski & Britt, 2005) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت البحث في العلاقة بين ما وراء المعرفة والحاجة إلى المعرفة واســتخدام التوضـيحات أثناء القيام بحل المشـكلات لدى عينتين من طلبة جامعة شـمال إلينويز (Northern Illinois University) تكونت العينة الأولى من (237) طالباً وطالبة، وتكونت العينة الثانية من (180) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراســة تم اســتخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس ماوراء المعرفة. أظهرت النتائج أن خبرات الطلبة تزداد كلما قدروا أداءهم لما يقومون به من مهمات بشـــكل أفضـــل، وأن الطلبة الذين يظهرون تقديراً أفضـــل لأداءهم في المهمات كانوا أكثر نجاحاً في انجازها، وأن الطلبة ذوي المســـتويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر بحثاً عن التوضيحات حول المهمة من الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة، وأن الطلبة ذوي المســـتويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يؤدون المهمات الدراسية بشكل أفضل من الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة.

وأجرت (Coutinho, 2006) دراســـة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وماوراء المعرفة وأداء المهام العقلية لدى عينة مكونة من (417) طالباً وطالبة من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية ممن يدرســون مســاق مقدمة في علم النفس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس ماوراء المعرفة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وماوراء المعرفة، كما أظهرت النتائج أن الحاجة إلى المعرفة عامل متنبئ بأداء المهام العقلية.

هدفت دراســة (Polat & Tumkaya 2010) الكشـف عن الفروق في القدرة على حل المشكلات في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الدراسي، ومستوى الحاجة إلى المعرفة، والتعرف على إذا كان هناك فروق في الحاجة إلى المعرفة تعزى لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراســـة من (365) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة والذين يدرســـون تخصـــص التعليم الابتدائي في جامعة كوكوروفا Çukurova University . ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة وقائمة حل المشكلات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأناث أكثر قدرة على حل المشكلات من الذكور، وأن القدرة على حل المشكلات تزيد كلما زاد المستوى الدراسي، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات تعزى للمســتوى التعليمي للأب والأم. وأشــارت النتائج أيضــاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية تعزى للتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والمســتوى الدراســي، وللتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والمستوى التعليمي للأب.

أجرى (جرادات والعلي، 2010) دراسة في الأردن كان من أهدافها استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة بين الجنســين وبين طلبة كليات العلوم الإنســانية والطبيعية في جامعة

اليرموك، واختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشـــعور بالذات. تكونت عينة الدراســـة من (667) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس. ولتحقيق أهداف الدراســـة اســـتخدم الباحثان مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوره (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis) عام 1996م، وأشـــارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصـــائياً في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس والكلية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصـــائياً بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة، ووجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي.

وهدفت دراسـة (الحموري وأبو مخ، 2011) التي أجريت في الأردن الكشـف عن مستوى الحـاجـة إلى المعرفـة والتفكير مـا وراء المعرفي لدى عينـة مكونـة من (701) طـالبـاً وطـالبـة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراســة اســتخدم الباحثان مقياس الحاجة إلى المعرفـة الـذي طوره (Cacioppo, Petty & Kao)، ومقيـاس التفكير مـا وراء المعرفي المطور من قبل (Schraw & Dennison). أشارت النتائج إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة جاء بدرجة متوســطة، وأشـــارت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة إحصـــائياً بين مســـتوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، وأن هذه العلاقة لا تختلف باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

وأجرى (العوادي والكناني، 2012) دراســـة في العراق هدفت الكشـــف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشـــعور بالذات لدى عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة المثنى. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسي الحاجة إلى المعرفة، والشـــعور بالذات المعدان من قبل (جرادات والعلي، 2010). وأشـــارت النتائج إلى أن مســـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعاً، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصـــائياً

بين الحاجة إلى المعرفة والشــعور بالذات لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصــائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الأناث في الحاجة إلى المعرفة.

وقام (بقيعي، 2013) بدراســـة في الأردن هدفت الكشـــف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراســـة من (142) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأنوروا). ولتحقيق أهداف الدراســـة استخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس الحاجة إلى المعرفة. وأشارت النتائج إلى أن مســـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعاً، ووجود فروق دالة إحصـــائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الأناث في الحاجة إلى المعرفة. ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة.

وأجرى (Castel, 2014) دراســـة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشـــف عن تأثير اشتراك الطلبة في نشاطات قائمة على التعلم التعاوني في تنمية الحاجة إلى المعرفة لديهم. تكونت عينة الدراســـة من (4501) طالبٍ وطالبة من طلبة الســـنة الأولى في جامعة واباش (Wabash University) في ولاية إنديأنا الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاشتراك في نشاطات التعلم التعاوني تؤثر إيجاباً في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة السنة الأولى.

وهدفت دراســـة (الكعبي، 2015) التي أجريت في العراق التعرف على العلاقة بين أســاليب التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى عينة مكونة من (300) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية تم اختيارهم بالطريقة العشـــوائية الطبقية من عدد من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الرصـــافة في العاصـــمة بغداد. ولتحقيق أهداف الدراســـة تم اســـتخدام مقياس أســـاليب التعلم المعد من قبل (Felder and Solomon)، ومقياس الحاجة إلى المعرفة

(Cacioppo, Petty and Kao). أشــارت النتائج إلى أن مســتوى الحاجة إلى المعرفة لديهم كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم.

وقامت (Daghistani, 2015) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف إلى مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (160) طالبة من طالبات كلية التربية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة المعد من قبل، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي المُعد من قبل (Schraw & Dennison). أظهرت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية كان متوسطاً. وكشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى المستوى الدراسي، ولصالح الطالبات في السنة الثالثة والرابعة مقارنة مع الطالبات في السنة الاولى والثانية.

وأجرى (Prichard & Christman, 2016) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى مستوى الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا عشوائياً في إحدى الجامعات الامريكية في المنطقة الجنوبية الغربية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياسين، هما: مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس الأفكار اللاعقلانية. أظهرت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعات جاء متوسطاً. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وبين الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية

أجرى (Carvalho & Amorim, 2000) دراســـة في البرتغال هدفت إلى تنمية المرونة المعرفية لدى عينة مكونة من (28) طالباً وطالبة من طلبة الســـنة الثالثة في جامعة

(Minho University) وذلك من خلال بناء مساقات دراسية تستند إلى المرونة المعرفية. أظهرت النتائج وجود أثر لبناء المساقات الدراسية التي تستند على المرونة المعرفية في تنمية مهارة المرونة المعرفية لدى الطلبة، حيث أظهر الطلبة تحسناً في قدرتهم على نقل المعرفة على المواقف الجديدة وغير المألوفة، مما يدل على أن قدرة الطلبة على توليد البنى المعرفية ينسجم مع هذه المواقف أكثر من الاعتماد على استدعائهم لبناهم المعرفية بشكل آلي من الذاكرة.

وقام (Kim & Omizo, 2005) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى القيم الثقافية وعلاقتها بتقدير الذات والضغوط الاجتماعية والمرونة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى عينة مكونة من (156) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين من أصول أسيوية تم اختيارهم عشوائياً من عدد من الجامعات الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس القيم الثقافية، ومقياس المرونة المعرفية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الضغوط الاجتماعية، ومقياس الكفاءة الذاتية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الالتزام بالقيم الثقافية الأسيوية والأمريكية والأوروبية وتقدير الذات لدى الطلبة، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الالتزام بالقيم الثقافية الأسيوية والأمريكية والأوروبية والضغوط الاجتماعية والمرونة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وأظهرت النتائج أيضاً أن الالتزام بالقيم الثقافية الأسيوية كان مؤشراً إيجابياً على تقدير الذات لدى الطلبة، وأن الالتزام بالقيم الثقافية الأمريكية والأوروبية كان مؤشراً إيجابياً على المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة (خضر، 2008) التي أجريت في الأردن تنمية المرونة المعرفية، والتعرف على أثرها في اكتساب المفاهيم لدى عينة مكونة من (85) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية المسجلين لمساق حقوق الإنسان، تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت من خلال النصوص

الفائقة المســـتندة إلى نظرية المرونة المعرفية، والمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت من خلال النصوص الفائقة غير المستندة إلى نظرية المرونة المعرفية بواسطة اجهزة الحاسوب، والمجموعة الضــابطة التي تعلمت وفق الطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراســة تم اســتخدام قائمة مســح المرونة المعرفية، واختبار اكتســـاب المفاهيم. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصــــائياً بين المجموعات الثلاث في قائمة مســـح المرونة المعرفية وفي اختبار اكتســـاب المفاهيم لصـــالح المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال النصـــوص الفائقة المســـتندة إلى نظرية المرونة المعرفية.

أجرى (Acevedo, 2010) دراســة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت اختبار مدى تنبؤ المرونة المعرفية ومهارات التخطيط بالمخرجات الأكاديمية الاجتماعية لدى عينة مكونة من (113) طالباً وطالبة من الطلبة الأســبان الذين يدرســون في المدارس الحكومية الابتدائية في ولاية نيوجرســي (State of New Jersey)، تراوحت أعمارهم ما بين 7–8 ســنوات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إخضاع الطلبة إلى تقييم نفسي عصبي، واختبارات تحصيل جماعية من قبل المعلمين. أشـــارت النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون مســـتويات جيدة من المرونة المعرفية، وأن المرونة المعرفية ومهارات التخطيط كانت عوامل تنبؤ وبشـــكل دال إحصـــائياً في المخرجات الأكاديمية في الرياضيات والقراءة.

وقام (بقيعي، 2013) بدراســـة في الأردن هدفت الكشــف عن العلاقة ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى عينة مكونة من (224) طالباً وطالبة من طلبة الســـنة الأولى في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. ولتحقيق أهداف الدراســة تم اســتخدام مقياس ما وراء الذاكرة، ومقياس المرونة المعرفية. وأشـــارت النتائج إلى أن مســـتوى كل من ما وراء الذاكرة

والمرونة المعرفية لدى الطلبة جاء متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصـائياً بين ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى الطلبة.

وأجرى (Lin, 2013) دراسـة في تايلند هدفت الكشف عن العلاقة بين المرونة المعرفية والانفتاح على التغير وأثرهما في الأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من (770) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تايوان الوطنية. ولتحقيق أهداف الدراســة تم تطبيق مقياس المرونة المعرفية، وكذلك قائمة التغير في الثقافة التنظيمية والتي قاســـت الانفتاح على التغير من خلال مقاييس فرعية وجدانية ومعرفية وسـلوكية. أشـارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصـائياً بين المرونة المعرفية والانفتاح على التغير، وكذلك بين المرونة المعرفية والأداء الدراسي.

وهدفت دراسة (Gunduz, 2013) التي أجريت في تركيا التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية وعلاقتها بأنماط التعلق الوالدي والأفكار اللاعقلانية . تكونت عينة الدراسة من (436) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في المراحل الأكاديمية المختلفة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس المرونة المعرفية المعد من قبل (Bilgin)، ومقياس أنماط التعلق الوالدي المعد من قبل (Sumer & Gungor)، ومقياس الأفكار اللاعقلانية المعد من قبل توركام (Turkum) في عملية جمع البيأنات. أظهرت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة وبين مستوى الأفكار اللاعقلانية لديهم، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة وبين أنماط التعلق الوالدي.

وقام (Oner, 2014) بدراســة في تركيا هدفت التعرف إلى العلاقة بين المرونة المعرفية وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى عينة مكونة من (163) مراهقة و(107) مراهقٍ اختيروا عشوائياً من عدد من المدارس الثانوية. ولتحقيق هدف الدراسـة، أُستخدم

مقياس المرونة المعرفية ومقياس توقعات الفاعلية الذاتية لدى المراهقين. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى لجنس المراهق، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية والفاعلية الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين. وأظهرت النتائج أن معتقدات الفاعلية الذاتية الانفعالية والاجتماعية كانت عامل تنبؤ دال إحصائياً بالمرونة المعرفية لدى المراهقين.

وأجرى (Lin, Tsai, Lin and Chen, 2014) دراسة في تايوان هدفت التعرف على الدور التوسطي للمرونة المعرفية في العلاقة بين الانفعالات والأداء الإبداعي لدى عينة مكونة من (120) مشاركاً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس المرونة المعرفية، واختبار التفكير التباعدي وبعض مهام القدرة على حل المشكلات. أظهرت النتائج أن الانفعالات الإيجابية تعزز الأداء الابداعي، وأن المرونة المعرفية تؤدي دوراً توسطياً مهماً في العلاقة بين الخصائص الانفعالية الإيجابية والقدرة على حل المشكلات، إلا أنها لا تؤدي دوراً توسطياً بين الانفعالات الإيجابية والتفكير التباعدي لدى المشاركين، كما أظهرت النتائج أن الانفعالات قد تؤثر في الأداء الإبداعي من خلال آليات واضحة.

وهدفت دراسة (الهزيل، 2015) التي أجريت في فلسطين التعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى عينة مكونة من (400) طالبٍ وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث مقياسي المرونة المعرفية وتنظيم الذات. أشارت النتائج إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع جاء متوسطاً. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة

إحصـــائياً في مســـتوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر الســـبع تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الصف المدرسي لصالح الصف الثاني الثانوي.

كما هدفت دراسـة (Onen & Kocak, 2015) التي أجريت في تركيا الكشـف عن أثر المرونة المعرفية على اسـتراتيجيات الدراسـة لدى عينة مكونة من (554) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة أنقرة. ولتحقيق أهداف الدراســـة تم تطبيق مقياس المرونة المعرفية المعد من قبل (Bilgin)، وكذلك مقياس استراتيجيات الدراسة المعد من قبل (OztUrk, Koç & Çetin). أظهرت الدراسـة وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصـائياً بين المرونة المعرفية واستراتيجيات الدراسة لدى طلبة المدارس الثانوية.

وحاولت دراسة (Bekel & Ulubey, 2015) في تركيا التعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية واستراتيجيات التوافق النفسي لدى عينة مكونة من (362) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية اختيروا عشوائياً من عدد من المدارس الثانوية في مدينة أنقرة. ولتحقيق هدف الدراسة، أُستخدم مقياس (Martin & Rubin) للمرونة المعرفية ومقياس (Spirito, Stark & Williams) لاستراتيجيات التكيف. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى المرونة المعرفية واستراتيجيات التكيف الفاعلة. وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وبين استراتيجيات التجنب لدى الطلبة.

وقام (Qu & Ong, 2016) بدراسة في سنغافورة هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية وعلاقتها بالدافعية الداخلية، والتقلبات المزاجية. تكونت عينة الدراسة من (83) طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الملاحظة المباشرة والتقارير الوالدية في عملية جمع البيأنات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة

الروضة جاء متوسطاً. كما وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى متغير الجنس.

3-2 التعقيب على الدراسات ذات الصلة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الرئيسة، وهي الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية، فإنه من الممكن ملاحظة ما يأتي:

- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها وعلاقتها بعنوان الدراسة الحالية، بعض الدراسات تناول الحاجة على المعرفة وهي من متغيرات الدراسة الحالية الرئيسة، ولكن مع متغيرات أخرى غير المرونة المعرفية مثل ماوراء المعرفة كما في دراسة (Coutinho, 2006)، ودراسة (الحموري وأبو مخ، 2011)، ومع الشعور بالذات كما في دراسة (جردات والعلي، 2010)، دراسة (العوادي والكناني، 2012)، ومع المعتقدات المعرفية كما في دراسة (بقيعي ،2013)، ومع أساليب التعلم كما في دراسة (الكعبي، 2015)، وبعض الدراسات تناولت متغير الدراسة الرئيسي الثاني وهو المرونة المعرفية، وكذلك الأمر كان مع متغيرات أخرى غير الحاجة إلى المعرفة مثل الأداء الأكاديمي كما في دراسة (Lin, 2013)، ومع الفاعلية الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية كما في دراسة (Oner, 2014)، ومع تنظيم الذات كما في دراسة (الهزيل، 2015)، ومع استراتيجيات الدراسة كما في دراسة (Onen & Kocak, 2015)، ومع استراتيجيات التوافق النفسي كما في دراسة (Bekel & Ulubey, 2015)، ومن خلال ذلك يظهر أن الدراسة الحالية تمتاز بدراسة العلاقة الارتباطيه بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية.
- وفيما يتعلق بالفروق الجنسية، فقد تباينت الدراسات السابقة في نتائجها، حيث أظهرت نتائج الدراسات التي تناولت الحاجة إلى المعرفة تبايناً في نتائجها فمنها ما أشار إلى أن الذكور

يظهرون حاجتهم للمعرفة بصـــورة أكثر من الأناث كما في دراســـة (الهزيل، 2015)، بينما أشـارت دراسـات أخرى إلى أن الأناث يظهرن حاجتهن إلى المعرفة بصـورة أكثر من الذكور كما في دراســـة (العوادي والكناني، 2012)، ودراســـة (بقيعي، 2013)، في حين أكدت دراسات أخرى على أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف الجنس كما في دراسة (جردات والعلي، 2010)، وفيما يتعلق بنتائج الدراســـات التي تناولت المرونة المعرفية فقد أظهرت أيضاً تبايناً في نتائجها فمنها ما أشار إلى أن الذكور أكثر مرونة معرفية من الأناث كما في دراســـة (الهزيل، 2015)، في حين أكدت دراســـة أخرى على أن مســـتوى المرونة المعرفية لا يختلف باختلاف الجنس كما في دراسة (Oner, 2014).

- إن ما يميز الدراسـة الحالية عن الدراسـات السـابقة، في أنها تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى. وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيري الجنس والصـــف المدرســـي في هذه المتغيرات. إذ تعد هذه الدراســـة من الدراســـات الرائدة في هذا المجال– على حد علم الباحثة. لعدم وجود دراســـات تناولت المتغيرات في المجتمع العربي وفلسطين بشكل خاص، والعلاقة الارتباطيه بين هذين المتغيرين، مما أعطي مبرراً لإجراء هذه الدراسـة خاصـة وأن المسؤولين التربويين بحاجة إلى معرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة، والمرونة المعرفية، لدى هذه الشريحة بشكل مستمر.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينتها، وأداتا الدراسة، وطرق استخلاص دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة، وهي على النحو الآتي:

3-1 منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يقوم على دراسة الظاهرة ومعرفة العلاقة بينها وبين الظواهر الأخرى.

3-2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الجليل الأعلى بفلسطين، والبالغ عددهم (713) طالباً وطالبة، للعام الدراسي 2016/2015م، (مكتب المعارف، 2016)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات المدرسة، والجنس، والصف المدرسي.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات المدرسة، والشعبة، والجنس، والصف المدرسي

المدرسة	الصف المدرسي	عدد الشعب	الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
مدرسة ترشيحا	العاشر	3	33	46	79
	الثاني عشر	3	35	45	80
مدرسة بيت جنا	العاشر	3	42	45	87
	الثاني عشر	3	40	48	88
مدرسة الكمّانة	العاشر	3	29	40	69

المدرسة	الصف المدرسي	عدد الشعب	الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
	الثاني عشر	3	30	38	68
مدرسة ساجور	العاشر	3	25	38	63
	الثاني عشر	3	27	36	63
مدرسة كفر ياسيف	العاشر	3	22	37	59
	الثاني عشر	3	22	35	57
المجموع		**30**	305	408	713

3-3 عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عينة الدراســـة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الجليل الأعلى في فلســطين للعام الدراســي 2016/2015م، حيث شكلت عينة الدراسـة ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسـة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم توزيعهم حسب الجنس والصف المدرسي، كما في الجدول (2):

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والصف المدرسي

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	81	37.2%
	أنثى	137	62.8%
	المجموع	218	100%
الصف المدرسي	العاشر	99	45.4%
	الثاني عشر	119	54.6%
	المجموع	218	100%

4-3 أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الحاجة إلى المعرفة

قامت الباحثة باســـتخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوره (Cacioppo et al., 1996) والمكيف إلى البيئـة العربيـة من قبـل (جردات والعلي، 2010). يتكون المقيـاس من (18) فقرة

تقيس رغبة المشاركين في الانشغال بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً. وتكون الاستجابة عليه من نوع تدرج ليكرت الخماسي، بحيث يعطى الرقم (1) لا تنطبق على الاطلاق، والرقم (5) تنطبق تماماً في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة. وتتراوح الدرجات من (18) إلى (90) درجة، بحيث تشـــير الدرجات الأعلى إلى مســـتوى أعلى من الحاجة إلى المعرفة، والدرجات الأقل إلى مستوى أقل من الحاجة إلى المعرفة. ملحق (1)

صدق المقياس

قام (جردات والعلي، 2010) بعد ترجمة المقياس وتعديل فقراته من قبل متخصـــص في اللغة الانجليزية، بالتحقق من صـدق المحتوى للمقياس من خلال عرضـة على (7) محكمين من أعضـــاء هيئة التدريس في تخصـــص علم النفس الإرشـــادي والتربوي في جامعة اليرموك، حيث جاءت غالبية آراء المحكمين إيجابية فيما يتعلق بفقرات المقياس، وبأنها تقيس الســـمة المراد قياسها، وأنها غير متحيزة ثقافياً، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض فقرات المقياس.

كما قام (جردات والعلي ، 2010) بإجراء الصدق التقاربي (Convergent Validity) للمقياس، وذلك من خلال تطبيقة مع مقياس مهارة حل المشكلات المعد من قبل حمدي (1998) على عينة استطلاعية مكونة من (85) طالباً وطالبة من خارج عينة التطبيق، ومن ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة، ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس حل المشـــكلات وعلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين أن معاملات الارتباط كانت جميعها إيجابية ودالة إحصائياً.

كما قام (جردات والعلي، 2010) بإجراء الصـــدق التقاربي للمقياس على درجات أفراد العينة الاســـتطلاعية، إذ تم حســـاب معامل الارتباط المصـــحح (Corrected Item-total Correlation) لكل فقرة من فقرات المقياس، وقد تم اعتماد معياراً في اختيار الفقرات أن لا يقل

معامل الارتباط بين الفقرة والمقياس عن (0.20) كحد أدنى لتضـــمين الفقرة في المقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصـحححة بين (0.29-0.55) مما يشـير إلى أن الصـدق التقاربي للمقياس جيد.

وفي الدراســة الحالية تم التحقق من دلالات صـدق محتوى المقياس، بعرضـه بصـورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصـاص من أعضـاء هيئة التدريس في تخصـصـات الإرشـاد النفسـي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية؛ ملحق (3) وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصـــدق الظاهري للأداة لتتناســب مع أغراض الدراســة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسـلامة صـياغة الفقرات، ومدى وضـــوح المعنى من الناحية اللغوية. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي اتفق عليها (80%) من المحكمين، من أجل إخراج الأداة بصورتها النهائية. ملحق (4)

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشـــار المحكمون إلى ضـــرورة تعديلها هي: تعديل الصـياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، وحذف النفي بـــ (لا) في ثلاث فقرات هي الفقرة (6) ونصها " لا أجد متعة بالتفكير"، لتصبح "أجد متعة بالتفكير"، والفقرة (12) ونصها " لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشـــكل جيد"، لتصـــبح " أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشـــكل جيد"، والفقرة (15) ونصـــها " لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة"، لتصـبح " أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة"، وبهذا تكون المقياس في صـورته النهائية من (18) فقرة تقيس مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة

ثبات المقياس

قام (جردات والعلي، 2010) بالتحقق من ثبات الاتسـاق الداخلي لمقياس الحاجة إلى المعرفة، تم تطبيق المقياس على عينة اســـتطلاعية مكونة من (85) طالباً وطالبة من طلبة

جامعة اليرموك، ثم تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.79)، كما قام جردات والعلي (2010) بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة بحساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس مرة أخرى، وقد بلغت قيمته (0.77) مما يشير إلى أن ثبات المقياس مقبول.

وللتأكد من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية، قامت الباحثة باستخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى في فلسطين، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.758). كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (0.719).

تصحيح مقياس الحاجة إلى المعرفة

تكون مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته النهائية من (18) فقرة تقيس مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة، وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1)، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب على المقياس (90)، وأدنى علامة (18). وللحكم على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة، استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) / عدد الفئات المفترضة = $\frac{5-1}{3}$ = $\frac{4}{3}$ = 1.33

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

- 1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1− وأقل من 2.33)، تعني أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بمستوى منخفض.
- 2.34+ 1.33= 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34− وأقل من 3.67)، تعني أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بمستوى متوسط.
- 3.68+ 1.33= 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68− 5)، تعني أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بمستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس المرونة المعرفية

قامت الباحثة باستخدام مقياس المرونة المعرفية الذي طوره الهزيل (2015). يتكون المقياس من (32) فقرة تقيس مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة. وستكون الاستجابة عليه من نوع تدرج ليكرت الخماسي(دائماً، غالباً، أحيأنا، نادراً، أبداً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1). ملحق (2)

صدق المقياس

قام (الهزيل، 2015) بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، حيث جاءت غالبية آراء المحكمين إيجابية فيما يتعلق بفقرات المقياس، وبأنها تقيس السمة المراد قياسها، وأنها غير متحيزة ثقافياً، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض فقرات المقياس.

كما قام (الهزيل، 2015) بالتحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه (61) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع في فلسطين، وحساب معامل

الارتباط بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.30–0.65).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق محتوى المقياس، بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية؛ ملحق (3) وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، وسيتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي اتفق عليها (80%) من المحكمين، من أجل إخراج الأداة بصورتها النهائية. ملحق (4)

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها هي: تعديل صياغة اللغوية لثلاث فقرات هي: الفقرة (6) ونصها " أن سلوكياتي ناتجة عن القرارات الواعية التي أتخذها"، لتصبح " إن سلوكاتي نتاج عن القرارات الواعية التي أتخذها"، والفقرة (7) ونصها " أواجه صعوبة في استخدام معارفي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية"، لتصبح "ا أواجه صعوبة في استخدام معرفتي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية"، والفقرة (23) ونصها " أستطيع الرجوع إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية"، لتصبح " أعود إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية"، كما أوصى المحكمون بحذف سبع فقرات وهي: (19، 21، 22، 24، 25، 26، 28)، وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (25) فقرة تقيس مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى الطلبة.

ثبات المقياس

قام (الهزيل، 2015) بالتحقق من ثبات مقياس المرونة المعرفية من خلال اســتخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (retest-test) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (61) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع في فلسطين، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين لحساب معامل الثبات، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس وفق هذه الطريقة (0.80)، كما تم حساب معامل كرونباخ ألفا، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس وفق هذه الطريقة (0.82).

وللتأكد من ثبات مقياس المرونة المعرفية في التفكير في الدراسة الحالية، قامت الباحثة باستخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى في فلسطين، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.797). كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (0.927).

تصحيح مقياس المرونة المعرفية في التفكير

تكون مقياس المرونة المعرفية في التفكير بصورته النهائية من (25) فقرة تقيس مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى الطلبة، وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1)، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب على المقياس (125)، وأدنى علامة (25). وللحكم على مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى الطلبة، استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = $\frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$

فكانت المستويات ثلاثة كالآتي:

- 1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1– وأقل من 2.33)، تعني أن مستوى المرونة المعرفية في التفكير جاء بمستوى منخفض.
- 2.34 +1.33 = 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34– وأقل من 3.67)، تعني أن مستوى المرونة المعرفية في التفكير جاء بمستوى متوسط.
- 3.68 +1.33 = 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68– 5)، تعني أن مستوى المرونة المعرفية في التفكير جاء بمستوى مرتفع.

3-5 إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع من حيث الدراسات ذات الصلة والمقاييس.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، موجه إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة الجليل الأعلى في فلسطين، لتوجيه كتاب رسمي إلى المدارس، والمستهدفة بالتطبيق من أجل الحصول على البيأنات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
3. القيام بزيارة المدارس التي جاءت ضمن أفراد عينة الدراسة في منطقة الجليل الأعلى، وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي.

4. القيام بتقديم شــرح عن أهداف الدراســة وأغراضــها، وبيان أن المعلومات التي ســيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية.

5. توزيع أداتي الدراســة على أفراد العينة وإعطائهم الوقت الكافي في الإجابة على فقرات أداتي الدراسة.

6. جمع البيأنات والقيام بتصــنيفها وتدقيقها، والتأكد من اكتمال عناصــرها وهي المعلومات الشـخصـية التي تخص المسـتجيب، والتحقق من الاسـتجابة على جميع الفقرات لأغراض التحليل الإحصـائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسـوب، واسـتخدام التحليل الإحصـائي (SPSS) لتحليل البيأنات والحصول على النتائج.

7. وضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

3-6 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **الحاجة إلى المعرفة**: وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).
- **المرونة المعرفية**: ولها ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).
- **الصف المدرسي**: وله مستويان (عاشر، ثاني عشر)
- **الجنس**: ولها فئتان: (ذكر، أنثى).

3-7 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة عن السؤال الرابع والخامس تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

الفصل الرابـع

نتائـــج الدراســـة

هدفت هذه الدراســـة إلى التعرف على الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى في فلســطين، وقد تم الحصـــول على نتائج الدراسة، وعرضها تسلسلاً وفقاً لأسئلتها، على النحو الأتي:

4-1 النتائج المتعلقة بالسـؤال الاول: "ما مســتوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	أشـــعر بالضـــيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.	4.9404	.33412	مرتفعة
2	3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.	4.9037	.29572	مرتفعة
3	11	أفضـــل أن أقوم بشـــيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشـــيء يتحدى قدراتي المعرفية.	4.8807	.47470	مرتفعة
4	5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.	4.8716	.50071	مرتفعة
5	6	أجد متعة بالتفكير.	4.2294	.42139	مرتفعة
6	14	أكون راضياً عندما أفكر بتروٍّ لساعات طويلة.	4.1651	.39615	مرتفعة
7	8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.	4.0459	.51494	مرتفعة
8	1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً.	3.9725	.71789	مرتفعة

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
مرتفعة	1.11655	3.7706	أفكر فقط بما هو مطلوب مني.	2	9
مرتفعة	.97225	3.7477	أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة.	15	10
متوسطة	.86110	3.6284	أحاول أن اتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيء ما.	9	11
متوسطة	.63395	3.2936	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلة كنت قد فكرت بها طويلاً.	4	12
متوسطة	.23353	3.0275	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.	17	13
متوسطة	.15117	3.0138	أعتقد أنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلول لمشكلاتي.	7	14
متوسطة	.13546	3.0092	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.	13	15
منخفضة	.72865	2.2936	أحب مناقشة الآخرين في المواضيع التي تُشغل تفكيري.	10	16
منخفضة	.71176	2.2798	أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشكل جيد.	12	17
منخفضة	.61364	2.2064	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل.	16	18
مرتفع	**.24371**	**3.6822**	**الدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى المعرفة**		

يبين الجدول (3) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.2064–4.9404)، حيث جاءت الفقرة (18) والتي تنص على " أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.9404)، وانحراف معياري (.33412)، وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (16) ونصها " أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.2064)، وانحراف معياري (.61364)، وبمستوى تقدير منخفض. وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الحاجة إلى المعرفة ككل (3.6822)، وانحراف معياري (.24371)، وبمستوى تقدير مرتفع.

4-2 النتائج المتعلقة بالسـؤال الثاني: " ما مسـتوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	لدي مستوى كافي من الثقة بالذات لإظهار سلوكيات مختلفة.	4.9358	.32628	مرتفعة
2	12	تحمل حياتي الكثير من المعاني.	4.9358	.32628	مرتفعة
3	15	أنظر إلى التغيير على أنه نوع من التحدي بالنسبة لي.	4.9358	.32628	مرتفعة
4	17	أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية.	4.9358	.32628	مرتفعة
5	18	أجد أشخاصاً يساعدونني على تجاوز مشكلاتي النفسية.	4.9358	.32628	مرتفعة
6	24	إن قدرتي على التكيف مع الضغوط يقويني.	4.9358	.32628	مرتفعة
7	3	أشعر بأنني أستطيع اتخاذ القرارات.	4.9358	.34011	مرتفعة
8	19	أستطيع تغيير الظروف التي أدت إلى المشكلات النفسية التي أواجهها.	4.9312	.34593	مرتفعة
9	21	أنا أحب التحديات.	4.9266	.35160	مرتفعة
10	23	أستطيع أن أرى الجانب الجيد للأشياء وليس فقط الجانب السيئ فيها.	4.9266	.35160	مرتفعة
11	25	أبذل كل جهدي حتى لو كانت المشكلة سهلة الحل.	4.9266	.35160	مرتفعة
12	11	أنا قادر على تحقيق أهدافي.	4.0000	.21467	مرتفعة
13	13	لدي الكثير من الأصدقاء الذين أستطيع الاعتماد عليهم.	4.0000	.21467	مرتفعة
14	16	أسيطر على جميع الأمور في حياتي.	4.0000	.21467	مرتفعة
15	7	أواجه صعوبة في استخدام معرفتي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية.	3.9954	.22510	مرتفعة
16	8	أمتلك العديد من الخيارات حول السلوك الذي يجب أن أقوم به في المواقف المختلفة.	3.9954	.22510	مرتفعة
17	22	لدي علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين.	3.9954	.22510	مرتفعة
18	4	أستطيع أن أجد حلولاً ناجحة للمشكلات الصعبة.	3.9908	.21447	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
19	14	أشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل.	3.0642	.32628	متوسطة
20	20	أعود إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية.	3.0642	.32628	متوسطة
21	6	إن سلوكاتي نتاج عن القرارات الواعية التي أتخذها.	3.0550	.31359	متوسطة
22	2	أتجنب المواقف الجديدة.	3.0367	.25132	متوسطة
23	9	لدي الرغبة في الاستماع للحلول البديلة والتأمل بها من أجل الوصول إلى الحل المناسب.	2.1193	.51206	منخفضة
24	5	أستطيع أن أتصرف بالشكل المناسب في كل موقف أجد نفسي فيه.	2.1055	.48276	منخفضة
25	1	أستطيع أن أنقل الفكرة بأكثر من طريقة.	1.1330	.61150	منخفضة
		الدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية في التفكير	**3.9927**	**.20252**	**مرتفع**

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.9358-1.1330)، حيث جاءت الفقرات (10) والتي تنص على " لدي مستوى كافي من الثقة بالذات لإظهار سلوكيات مختلفة"، والفقرة (12) ونصها " تحمل حياتي الكثير من المعاني"، والفقرة (15) ونصها " أنظر إلى التغيير على أنه نوع من التحدي بالنسبة لي"، والفقرة (17) ونصها " أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية"، والفقرة (18) ونصها " أجد أشخاصاً يساعدونني على تجاوز مشكلاتي النفسية"، والفقرة (24) ونصها " إن قدرتي على التكيف مع الضغوط يقويني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.9358)، وانحراف معياري (.32628)، وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها " أستطيع أن أنقل الفكرة بأكثر من طريقة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.1330)، وانحراف معياري (.61150)، وبمستوى تقدير منخفض. وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس المرونة المعرفية في التفكير ككل (3.9927)، وانحراف معياري (.20252)، وبمستوى تقدير مرتفع.

4-3 النتائج المتعلقة بالســـؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى الدلالة الإحصــائية ($\alpha = 0.05$) بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟"

للإجابة عن هذا الســؤال تم حســاب معامل ارتباط بيرســون بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى

المتغير	المرونة المعرفية في التفكير		
	العدد	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
الحاجة إلى المعرفة	210	.024*	.000

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يبين الجدول (5) وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصـــائياً بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى.

4-4 النتائج المتعلقة بالسـؤال الرابع: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصــائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي؟"

للإجابة عن هذا الســؤال تم حســاب المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى حسب متغيري الجنس والصف المدرسي ، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات مستوى مقياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تبعا لمتغيري الجنس والصف الدراسي

المجال	الصف الدراسي	ذكر			أنثى		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الحاجة إلى المعرفة	العاشر	3.70	.26327	37	3.66	.24930	62
	الثاني عشر	3.68	.28046	44	3.67	.20633	75
	المجموع	3.69	.27139	81	3.68	.22674	137

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسـطات الحسـابية لمقياس الحاجة إلى المعرفة لكل من الذكور والأناث في متغير الجنس، وبين طلبة الصـفوف العاشـر والثاني عشر في متغير الصف الدراسي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغيري الجنس والصف الدراسي تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجداول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والصف على الدرجة الكلية لمستوى الحاجة المعرفية ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.007	1	.007	.123	.726
الصف	.002	1	.002	.027	.869
الجنس *الصف	.055	1	.055	.912	.341
الخطأ	12.819	214	.060		
المجموع	2968.682	218			

يظهر من نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لأثر الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

4-5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) في مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى حسب متغيري الجنس والصف المدرسي، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى باختلاف الجنس والصف المدرسي

المجال	الصف الدراسي	ذكر			أنثى		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المرونة المعرفية	العاشر	4.03	.16440	37	3.99	.16604	62
	الثاني عشر	3.94	.36848	44	4.01	.05543	75
	المجموع	3.98	.29503	81	4.00	.11867	137

يظهر من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمقياس المرونة المعرفية لكل من الذكور والأناث في متغير الجنس، وبين طلبة الصفوف العاشر والثاني عشر في متغير الصف الدراسي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغيري الجنس والصف الدراسي تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجداول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والصف الدراسي على الدرجة الكلية لمستوى المرونة المعرفية ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.013	1	.013	.323	.571
الصف	.068	1	.068	1.675	.197
الجنس *الصف	.128	1	.128	3.130	.078
الخطأ	8.720	214	.041		
المجموع	3484.112	218			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (**α = 0.05**) في مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لأثر متغيري الجنس والصف المدرسي والتفاعل بينهما.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراســـة الحالية إلى التعرف على الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، وفيما يلي مناقشـــةً النتائج، ثم عرض التوصيات التي انبثقت عنها.

أ. مناقشة النتائج

5-1 مناقشـــة النتائج المتعلقة بالســؤال الأول: الذي نص على " ما مســـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.6822)، وبانحراف معياري (.24371).

تدل هذه النتيجة على تمتع أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى بمســـتوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة، حيث تعكس هذه النتيجة رغبة الطلبة واهتمامهم بتنمية معارفهم؛ فما يكتســـبه الطلبة من معرفة من شـــأنه أن ينمي قدرتهم على التفكير، والوعي والفهم وإدراك العلاقات التي تعمل على تنمية معرفتهم وزيادتها، هذا بالإضـــافة رغبة الطلبة في تحقيق ذواتهم، وإشـــباع حاجاتهم من المعرفة والفهم، والحصـــول على مكانة مرموقة، وتقبل الآخرين واحترامهم لهم.

وتعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى جملة من العوامل التي تتمثل فيما يتم اتباعه مع الطلبة من أساليب التنشئة الاجتماعية، وما يمارسه الآباء والمربين والمعلمين والأقران من أدوار، وكذلك ما يقدموه للطلبة من دعم وتعزيز مادي، وكذلك تشـــجيعه على التعاون والتنافس الإيجابي، هذا بالإضـــافة إلى طبيعة التوقعات التي طورها الفرد لخبرات النجاح والفشـــل خلال خبرته الســـابقة بالمواقف الحياتية والاجتماعية، كل هذه الأسباب والعوامل من شأنها أن تؤدي إلى تنمية الحاجة إلى المعرفة واستكشافها لدى الطلبة (الزغول، 2012).

هذا بالإضـــافة إلى ما يتم اتباعه في المؤســـســـات التعليمية من أســـاليب تربوية وتعليمية متنوعة تتحدى قدرات الطلبة المعرفية كتكليفهم بالواجبات التي تتطلب من الطلبة البحث عن المعلومات، والتفكير فيها، الأمر الذي من شـــأنه أن يزيد من مســـتوى حاجة الطلبة إلى المعرفة من أجل العمل على إيجاد الحلول الملائمة لما يتم تكليفهم به.

وفي ضـوء نتائج الدراســات الســابقة المتعلقة بهذا الموضـوع، وجدت الباحثة أن النتائج الحالية اتفقت مع دراسة (العوادي والكناني، 2012) التي أظهرت أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعاً، ودراســـة (بقيعي، 2013) التي أظهرت أن مســـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعاً، دراســـة (الكعبي، 2015) أشـــارت النتائج إلى أن مســـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعاً.

واختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الحموري وأبو مخ، 2011) أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة جاء بدرجة متوســطة، ودراســـة (Daghistani, 2015) التي أظهرت أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات كلية التربية كان متوسطاً، ودراسة بريتشارد (Prichard & Christman, 2016) أن مســـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعات جاء متوسطاً.

5-2 مناقشـــة النتائج المتعلقة بالســؤال الثاني: الذي نص على " ما مســـتوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالسـؤال الثاني مســتوى مرتفع من المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، حيث بلغ المتوســـط الحســـابي (3.9927)، وبانحراف معياري (20252.).

تدل هذه النتيجة على تمتع أفراد عينة الدراســـة من طلبة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى بمســـتوى مرتفع من المرونة المعرفية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يتميز به طلبة المرحلة الثانوية (المراهقين) من قدرة على التفكير العلمي والمجرد، وامتلاك القدر الكافي من المعلومات والمعارف، والقدرة على اســـتخدام البدائل، والقدرة على التفكير بأشـــكاله وطرائقه المختلفة، والقدرة على أداء المهام بصورة مرونة.

وتستند الباحثة في تفسيرها هذا إلى ما أشار إليه بياجية، والذي أكد على أن المراهق في مرحلة العمليات الشكلية أو المجردة (Formal Operational Stage) يصبح أكثر قدرة على التفكير المجرد، حيث يصـــبح المراهق في هذه المرحلة أكثر إتقأنا لعمليات التحليل والتقويم، والتفكير في الموضوع من زوايا مختلفة، ويصبحون أكثر قدرة على الاستقراء والاستنباط (بياجيه، 2003). مما يدل على أن مســـتوى المرونة المعرفية لدى المراهقون من طلبة المرحلة الثانوية تصبح أكثر وضوحاً لديهم.

هذا بالإضـــافة إلى تنوع المواد الدراســـية التي يتم تقديمها لدى الطلبة، والتي من شـــأنها تسـهم في تنمية المرونة المعرفية لديهم، وهذا ما أشـار إلية (Deak, 2003) في أن تنوع المواد الدراســـية وما يترتب عليه من حاجة الطالب إلى التعديل المســـتمر في التمثيلات العقلية، وتوليد

الاسـتجابات اسـتناداً لحل المشـكلات العلمية في المواد المتخصـصـة يؤدي إلى تنمية المرونة المعرفية لدى الطالب.

وهذا ما أكده (Payne, Bettman& Johnson, 1993) حيث أكدوا على أن المرونة المعرفية يمكن تعليمها وتعلمها واكتسـابها من خلال خبرات الفرد المختلفة، وكذلك من خلال تكييف لاسـتراتيجيات المعالجة المعرفية للمعلومات لدى الطلبة من خلال تعريضـهم لمجموعة كبيرة من المشكلات التي تستدعي منهم استخدام قدرة المرونة المعرفية لديهم.

وفي ضـوء نتائج الدراسـات السـابقة المتعلقة بهذا الموضـوع، وجدت الباحثة أن النتائج الحالية اختلفت مع نتائج بعض الدراسـات مثل دراسـة (بقيعي، 2013) التي أظهرت أن مسـتوى كل من ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى الطلبة جاء متوسطاً، ودراسة (Gunduz, 2013) التي أظهرت أن مسـتوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة كان متوسـطاً، ودراسـة (الهزيل، 2015) التي أظهرت أن مسـتوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السـبع جاء متوسـطاً، ودراسـة (Qu & Ong, 2016) التي أظهرت أن مسـتوى المرونة المعرفية لدى طلبة الروضة جاء متوسطاً.

5-3 مناقشـة النتائج المتعلقة بالسـؤال الثالث: الذي نص على " هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة الإحصـائية ($\alpha = 0.05$) بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالسـؤال الثالث وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصـائياً بين الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى.

تدل هذه النتيجة على أنه كلما زاد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كانوا أكثر مرونة معرفية، والعكس صحيح. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اتفاق متغيري الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في المصدر، فكلاهما يرجعان إلى عمليات معرفية عقلية داخلية توجه سلوك الطلبة نحو الحصول على المعرفة وامتلاك القدر الكافي من المعلومات والمعارف، والقدرة على التفكير بأشكاله وطرائقه المختلفة، والقدرة على استخدام البدائل، وتوظيفها في حل ما يواجههم من مشكلات.

وتعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى ما أشار إليه (Coutinho, et al., 2005) في أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر بحثاً عن التوضيحات حول المهمة من الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة، وإذ دل ذلك على شيء فإنه يدل على المرونة المعرفية التي يظهرها الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة خلال بحثهم عن التوضيحات والمعلومات المتعلقة بما يقومون به من مهمات.

أضف إلى ذلك أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة، يظهرون ميلاً إلى إتقان المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بالنواحي الاجتماعية والثقافية والأكاديمية، ويظهرون رغبة في مواجهة التحديات، والمخاطرة من أجل الحصول على المعرفة، هذا بالإضافة إلى تنظيم أفكارهم واتجاهاتهم ومعارفهم، واستخدامهم لاستراتيجيات تعلم شمولية، وعميقة قادرة على نقلهم إلى مستويات أعلى من الفهم، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل في أداء المهمات، والقدرة على حل المشكلات المختلفة التي تواجههم (Coutinho, 2006).

وهذا يدل على أن الحاجة إلى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمرونة المعرفية لدى الطلبة، فما يمارسه الطالب من مهام، وما يواجهه من مشكلات ومواقف تحتاج إلى مرونة معرفية حتى

يتمكن من أداء مهماته، ووضـــع الحلول المناســبة لما يواجهه من مشــكلات أو مواقف، كما أن التفكير في وضع لهذه الحلول يحتاج إلى معرفة عميقة حول تلك المواقف والمشكلات، وعليه فإن قدرة الطالب على البحث عن المعلومات وجمعها حتى يتمكن من القيام بالمهام وحل المشــكلات والمواقف التي تواجهه وإشباع حاجته من المعرفة تعكس مدى تمتعه بالمرونة المعرفية.

5-4 مناقشـــة النتائج المتعلقة بالســؤال الرابع: الذي نص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى الدلالة الإحصــائية ($\alpha = 0.05$) في مســتوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مســـتوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي.

تدل النتيجـة المتعلقـة بمتغير الجنس على أن طلبـة المرحلـة الثـانويـة على اختلاف جنسهم يمتلكون مستويات متقاربة من الحاجة إلى المعرفة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة فيما يتعلق بمتغير الجنس إلى طبيعة النظام التعليمي في المناطق الفلسطينية المسماة بمناطق الـــ (48)، حيث إن النظام التعليمي يقوم على الاختلاط بين الذكور والأناث في المدارس، لذلك فإن ما يتم اتباعه مع الطلبة من أســـاليب تربوية وتعليمية والتي من خلالها يتم تقديم المعلومات والمعارف على اختلافها بشكل يكاد يكون متسـاوي لدى جميع الطلبة على اختلاف جنسـهم، فجميع الطلبة ذكوراً وأناثاً يخضـــعون لعملية تعليمية متكاملة من حيث طرق التدريس، والمهارات والخبرات،

ونفس الاهتمام من قبل المعلمين والقائمين على العملية التعليمية من حيث تنميتهم معرفياً، وزيادة مستوى حاجتهم من المعرفة.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجدت الباحثة أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة (Polat & Tumkaya 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى للجنس، ودراسة (جرادات والعلي، 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس،

واختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (العوادي والكناني، 2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الأناث في الحاجة إلى المعرفة، ودراسة (بقيعي، 2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الأناث في الحاجة إلى المعرفة.

وفيما يتعلق بمتغير الصف المدرسي، تعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية على اختلاف صفوفها (العاشر، والثاني عشر) يمتلكون مستويات متقاربة من الحاجة إلى المعرفة، وذلك نتيجة لتشابه الأهداف التي يسعى طلبة المرحلة الثانوية إلى تحقيقها وتساوي الفرص فيما بينهم، واشتراكهم في متغيرات متعددة مثل المرحلة التعليمية، والبيئة الواحدة، ووضوح الهدف، والفرص المستقبلية وغيرها من المتغيرات التي من شأنها أن تجعل من مستوى الحاجة من المعرفة لدى طلبة هذه الصفوف متقارب.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجدت الباحثة أن النتائج الحالية اختلفت مع نتائج دراسة (Daghistani, 2015) التي أظهرت وجود فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى المستوى الدراسي، ولصالح الطالبات في السنة الثالثة والرابعة مقارنة مع الطالبات في السنة الاولى والثانية.

5-5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نص على " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى تعزى لمتغيري الجنس والصف المدرسي.

وتدل نتائج الدراسة الحالية على وجود حالة من التوافق في مهارة المرونة المعرفية لدى الطلبة على اختلاف جنسهم أو صفهم، حيث إن الطلبة يعايشون خبرات متقاربة سواء في البيت أو في المدرسة أو في المجتمع، فالمرونة مهارة يمكن أن تتطور يوماً بعد يوم عن طريق الممارسة والتدريب، وبما أن الطلبة يمارسون ويتدربون في البيئة نفسها ويتعرضون لنفس أساليب تدريس في تقديم المعلومات فإن مرونتهم المعرفية في التفكيرهم تكون متقاربة، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة.

وتستند الباحثة في تفسيرها هذا إلى ما جاء به (Spiro, et al., 1988) من خلال نظريتهم في المرونة المعرفية، والتي افترضوا فيها أن تنمية المرونة المعرفية وتطويرها لدى المتعلمين يحتاج إلى توفير بيئة تعليمية تقوم على التنوع في طرق وأساليب تقديم المعلومات لهم، بحيث تساعدهم على اكتساب المعرفة في المجالات غير محددة البنية، لذلك يجب على المعلمين

تجنب التبسـيط الزائد في المعرفة المقدمة لهم، وتزويدهم بأنشـطة تعليمية تعتمد على تمثيلات معرفية متعددة المحتوى، وتشجيعهم على بناء المعرفة بدلاً من نقلها.

كما تُعد العوامل الذاتية المرتبطة بالفرد وقدراته الشـخصـية، والعوامل البيئية الخارجية من أهم العوامل التي تؤثر في قدرة الفرد على المرونة المعرفية في التفكير؛ لذا فإن الطلبة على اختلاف جنسـهم أو صـفهم المدرسـي إذا جمعتهم البيئة الواحدة والخبرات المتقاربة، والعادات الاجتماعية ونمط التنشئة السائدة أدى ذلك إلى تقارب مهارة المرونة المعرفية لديهم.

وفي ضـوء نتائج الدراسـات السـابقة المتعلقة بهذا الموضـوع، وجدت الباحثة أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة (Oner, 2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصـائياً في مسـتوى المرونة المعرفية تعزى لجنس المراهق، ودراسـة (Qu & Ong, 2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصـائياً في مسـتوى المرونة المعرفية تعزى إلى متغير الجنس. واختلفت مع نتائج دراسـة (الهزيل، 2015) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصـائياً في مسـتوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تعزى لمتغير الجنس لصـالح الذكور، ولمتغير الصف المدرسي لصالح الصف الثاني الثانوي.

5-6 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. أظهرت نتائج هذه الدراسة مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى الطلبة، لذلك توصي الباحثة بضرورة تقديم المزيد من الاهتمام بشريحة الطلبة بشكل عام، لتقديم أفضل الطرق والأساليب التربوية والتعليمية التي من شأنها أن تحافظ على المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير.
2. تقصي العوامل التي يمكن أن تسهم في الحفاظ على هذا المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى الطلبة من الجنسين ومن مختلف الصفوف المدرسية.
3. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية في التفكير لدى الطلبة، لذلك توصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، في مناطق مختلفة من فلسطين، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو غزال، معاوية (2007). **نظريات التطور الإنســـاني وتطبيقاتها** *التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بقيعي، نافز (2013). **المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين.** دراسات، العلوم التربوية، 40 (3)، ص ص 1021-1035.

بقيعي، نافز (2013). **ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(3)، ص ص 229-258.

بياجيه، جان (2003). **ســـيكولوجية الذكاء**، (يولاند عمانوئيل، مترجم)، بيروت: عويدات للنشر والطباعة (الكتاب الأصلي مطبوع عام 1950).

جردات، عبد الكريم، والعلي، نصـــر (2010). **الحاجة إلى المعرفة والشـــعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسـة استكشـافية.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، ص ص 319-331.

الحموري، فراس ، أبو مخ، أحمد (2011). **مســـتوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.** مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25(6)، ص ص 1463-1488.

خضـــر، عبد الكريم (2008). **تنمية المرونة المعرفية وأثرها في اكتســـاب المفاهيم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية**، رســـالة دكتوراه غير منشـــوره، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزغول، عماد (2012). **مبادئ علم النفس التربوي.** الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

سعادة، جودت (2003). **تدريس مهارات التفكير**، عمان: دار الشروق للنشر والطباعة.

سـويد، عبد المعطي (2003). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**. العين: دار الكتاب الجامعي.

شـلتز، دوان (1983). **نظريات الشخصية**. (محمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مترجمان). بغداد: مطابع التعليم العالي(الكتاب الأصلي مطبوع عام 1976).

العوادي، جاسم ، الكناني، عايد (2012). **الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة المثنى**. مجلة كلية التربية الأساسية/جامعة بابل، (9)، ص ص 407−420.

قطامي، يوسف (2012). **نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكعبي، كاظم (2015). **أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. مجلة الاستاذ، 2(214)، ص ص 201−236.

محمود، أحمد (2004). **قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

مكتب المعارف (2016). **بلدية الجليل الأعلى: إحصائيات أعداد الطلبة في المدارس الثانوية للعام الدراسي 2015/ 2016م**، بلدية الجليل الأعلى.

الهزيل، عيسى (2015). **المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Acevedo, M. (2010). **Cognitive flexibility and planning skills as predictors of Social-academic resilience in hispanic - american elementary school children, Unpublished Dissertation**, Fordham University, New York, USA.

Anderson, P. (2002). **Assessment and development of executive function (EF) during childhood,** Child Neurophysiology, 8(2), pp.71-82.

Bekel, A., and Ulubey, E. (2015). **The role of cognitive flexibility on explanation adolescents coping strategies.** Electronic Journal of Social Sciences, 14(55), pp.291-302.

Benge, L. (2014). **Need for cognition: the need for cognition scale and its use with adolescents, Unpublished Dissertation,** University Of Toledo, OHIO, USA.

Bizer, G., Krosnick, J., Holbrook, A., Petty, R., Rucker, D and Wheeler, S. (2002). **The Impact of personality on political beliefs,** Attitudes, and Behavior: Need for cognition and need to evaluate, Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston, MA, August 29-September 1.

Cacioppo, J., and Petty, R. (1982). **The Need for Cognition**. Journal of Personality and Social Psychology, 42(1), pp.116-131.

Cacioppo, J., Petty, R., and Kao, C. (1984). **The efficient assessment of need for cognition.** Journal of Personality Assessment, 48, pp.306-307.

Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J and Jarvis, W. (1996). **Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition.** Psychological Bulletin, 119, pp.197-253.

Canas, J., Fajardo, I., and Salmeron, L. (2005). **Cognitive flexibility. department of experimental psychology,** University of Granada.

Canas, J., Quesada, J., Antoli, A., and Fajardo, I. (2003). **Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks.** Ergonomics, 46,pp.482-490.

Carter, J., Hall, J., Carney, D., and Rosip, J. (2006). **Individual difference in the acceptance of stereotyping**. Journal of Research in Personality, 40, pp.1103-1118.

Carvalho, A. and Amorim, A. (2000). **How to develop cognitive flexibility in a www Course.** In annual proceeding of selected research and development papers presented at the national convention of the association for education communication.23rd , denver, Co, October 25- 28, 2000).

Castel, T. (2014). **The impact of cooperative learning on the development of need for cognition among first-year college students.** Unpublished dissertation, University Of Iowa, Iowa, USA.

Coutinho, S., and Woolery, L. (2004). **The need for cognition and life satisfaction among college students** .College student Journal, 38(2), pp.203-206.

Coutinho, S. (2006). **The relationship between the need for cognition. Metacognition.** and intellectual task performance. Educational Research and Reviews, 1(5). pp.162-164.

Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J. and Britt, M. (2005). **Metacognition. need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving**. Learning and Individual Differences, 15(4). pp.321–337.

Daek, O. (2003). **The development of cognitive flexibility and language abilities Advances in Child Development and Behavior**, 31(1), pp.271-327.

Daghistani, B. (2015). **Level of need for cognition and metacognitive thinking among undergraduate kindergarten female students at King Sa'ud University in Sa'udi Arabia**. Education, 136(1), pp.101-111.

Dennis, J., and Vander, J. (2010). **The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity.** Cogn Ther Res, 34, pp.241–253.

Dillon, R and Vineyard, G. (1999). **Cognitive flexibility: further validation of flexible combination,** Retrieved 29/5/2016, Available From http://www.eric.ed.gov.

Driscoll, P. (2000). **Psychology of learning for instruction (2nd Ed.).** MA: Allyn & Bacon.

Epstein, S. (2003). **Cognitive-experiential self-theory of personality.** In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), Handbook of Psychology: Vol. 5. Personality and Social Psychology (pp. 159-184). Hoboken, NJ: Wiley.

Evans, C., Kirby, J., and Fabrigar, L. (2003). **Approaches to learning, need for cognition,** and strategic flexibility among university Students**.** British Journal of Educational Psychology, 73(4), pp.507-528.

Gaglia, L .(2000). **Need for cognition: implications for persuasion,** University of Toronto, Canada.

Godsshalk, V. (2004). **The role of learning tasks on attitude change using cognitive flexibility hypertext system**. The Journal of the Learning Sciences, 13, pp.507-526.

Guilford, P. (1967). **Measurement and creativity**. Theory into Practice. 4(5), pp.186-202.

Gunduz, B .(2013). **The contributions of attachment styles, irrational beliefs and psychological symptoms to the prediction of cognitive flexibility.** Educational Sciences: Theory & Practice. 13(4), pp.2079-2085.

Haugtvedr, C., Petty, R., and Cacioppo, J. (1992). **Need for cognition and advertising: understanding the rRole of personality variables in consumer behavior**. Journal of Consumer Psychology, 1, pp.239-260.

Huit , W. (1998) . Motivation , Retrieved 29/5/2016 available from Http://Chiron.Valdosta.edu/whuitt.

Karmiloff-Smith, A. (1994). **Précis of beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science**. Behavioral and Brain Sciences,17(4),pp.693–745.

Kim, B., and Omizo, M. (2005). **Asian and european american cultural values,** collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among asian american college students, Journal of Counseling Psychology, 52(3), pp.412-419.

Konilk, J., and Crawford, M. (2004). **Exploring normative creativity: Testing the relationship between cognitive flexibility and sexual identity.** Sex Roles, 51(3/4), pp. 249-254.

Lavach, A .(2005). **Motivation as a personality characteristic,** Review of Educational Research, 74(1), pp.141-156.

Lieberman, M. (2000). **Intuition: A social cognitive neuroscience approach.** Psychological Bulletin, 126, pp.109-137.

Lin, W., Tsai, P., Lin, H and Chen, H. (2014). **How does emotion influence different creative performances? The mediating role of** cognitive flexibility, Cognition & Emotion, 28(5), pp.834-844.

Lin, Y. (2013). **The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance** ,Unpublished Dissertation, La Sierra University, California ,USA.

Martin, M., Anderson, M., and Thweatt, S. (1998). **Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale,** Journal of Social Behavior and Personality, 13(3), pp.531-540.

McMath, B and Prentice-Dunn, S. (2005). **Protection motivation theory and skin cancer risk: the role of individual differences in responses to persuasive appeals**. Journal of Applied Social Psychology, 35, pp.621-643.

Miniard, P., Bhatla, S., Lord, K., Dickson, P., and Unnava, H. (1991). **picture-based persuasion processes and the moderating role of involvement.** Journal of Consumer Research, 18, pp.92-107.

Onen, A., and Kocak, C. (2015). **The effect of cognitive flexibility on higher school students' study strategies**, Social And Behavioral Sciences, 191 ,pp.2346 – 2350.

Oner, C. (2014). **The relation between cognitive flexibility and academic,** social and emotional self-efficacy beliefs among adolescents. Education & Science, 39(176), pp.347-363.

Payne, J., Bettman, J., and Johnson, E. (1993). **The adaptive decision maker**. Cambridge University Press, Cambridge.

Petty, R., and Brionl, P. (2006). **Understanding social judgment: multiple systems and processes.** Psychological Inquiry, 17,pp. 217-223.

Petty, R , Briñol, P., Loersch, C., and Mccaslin, M. (2009). **Chapter 21. the need For cognition". in leary, Mark R. & Hoyle,** Rick H. Handbook Of Individual Differences In Social Behavior. New York/London: The Guilford Press. pp. 318–329.

Polat, R. and Tümkaya, S. (2010). **An investigation of the students of primary school problem solving abilities depending on need for cognition.** Elementary Education Online, 9(1), pp.346-347.

Prichard, C., and Christman, D. (2016). **Need for cognition moderates paranormal beliefs and magical ideation in inconsistent-handers.** Laterality, 21(3), pp.228-242.

Qu, L., and Ong, L. (2016). **Impact of reminders on children's cognitive flexibility**, intrinsic motivation, and mood depends on who provides the reminders. Original Researrch, (6), pp.1-14.

Rose, A. (2011). **Restorative environment influence on cognitive flexibility in developing adults.** A thesis submitted to the faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science, University of Utah.

Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, R., and Anderson, V. (1988). **Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains.** Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. University of Illinois at Urbana-Champaign, October, 1988.

Webster, D ., and Kruglanski, A. (1994). **Individual differences in need cognition closure**. Journal of Personality and Social Psychology, 67, pp.1049-1062.

Wegener, D., Clark, J., and Petty, R. (2006). **Not all stereotyping is created equal differential consequences of thoughtful versus non-**

thoughtful stereotyping. Journal OF Personality and Social Psychology, 90, pp.42-59.

قائمة الملاحق

ملحق (1)

مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور ------------------------------------المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة حول " **الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى**". استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي (نمو وتعلم) من جامعة عمان العربية

ولما عرف عنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي. فإنني أضع بين أيديكم مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوره كاسيبو وآخرون (Cacioppo et al., 1996) والمكيف إلى البيئة العربية من قبل جردات والعلي (2010). يتكون المقياس من (18) فقرة تقيس رغبة المشاركين في الانشغال بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً.

وستعتمد الباحثة للحكم على تقديرات المستجيب على مقياس تدرج ليكرت الخماسي (تنطبق بدرجة عالية جداً، تنطبق بدرجة عالية، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً).

راجياً منكم التفضل بإبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه. وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل ترونه مناسباً. وإضافة أية فقرات ترون ضرورة وجودها في هذا المجال؛ ولذلك فإنني أتأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية حول المقياس بدقة وموضوعية والتي من المؤكد أنها ستسهم بإخراج المقياس بصورة جيدة وملائمة لأهداف الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة: مديحة كامل عوض سواعد

فقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		ملائمة الفقرة للمقياس		ملاحظات
		سليم	غير سليم	ملائمة	غير ملائمة	
.1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً					
.2	أفكر فقط بما هو مطلوب مني.					
.3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.					
.4	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلة كنت قد فكرت بها طويلاً.					
.5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.					
.6	لا أجد متعة بالتفكير.					
.7	أعتقد أنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلول لمشكلاتي.					
.8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.					
.9	أحاول أن اتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيء ما.					
.10	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري.					
.11	أفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيء يتحدى قدراتي المعرفية.					
.12	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشكل جيد.					
.13	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.					
.14	أكون راضياً عندما أفكر بترو لساعات طويلة.					
.15	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة.					
.16	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل.					
.17	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.					
.18	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.					

ملحق (2)

مقياس المرونة المعرفية بصورته الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور ---------------------------------المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة حول " **الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى**". استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي (نمو وتعلم) من جامعة عمان العربية

ولما عرف عنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي. فإنني أضع بين أيديكم مقياس المرونة المعرفية الذي طوره الهزيل (2015)، إذ يتكون المقياس من (32) فقرة تقيس الدرجة الكلية للمرونة المعرفية.

وستعتمد الباحثة للحكم على تقديرات المستجيب على مقياس تدرج ليكرت الخماسي (دائماً، غالياً، أحيأنا، نادراً، أبداً).

راجياً منكم التفضل بإبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه. وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل ترونه مناسباً. وإضافة أية فقرات ترون ضرورة وجودها في هذا المجال؛ ولذلك فإنني أتأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية حول المقياس بدقة وموضوعية والتي من المؤكد أنها ستسهم بإخراج المقياس بصورة جيدة وملائمة لأهداف الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة: مديحة كامل عوض سواعد

فقرات مقياس المرونة المعرفية

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		ملائمة الفقرة للمقياس		ملاحظات
		سليم	ملائمة	ملائمة	غير واضح	
.1	أستطيع أن أنقل الفكرة بأكثر من طريقة					
.2	أتجنب المواقف الجديدة.					
.3	أشعر بأنني أستطيع اتخاذ القرارات					
.4	أستطيع أن أجد حلولاً ناجحة للمشكلات الصعبة					
.5	أستطيع أن أتصرف بالشكل المناسب في كل موقف أجد نفسي فيه					
.6	أن سلوكياتي ناتجة عن القرارات الواعية التي أتخذها					
.7	أواجه صعوبة في استخدام معارفي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية					
.8	أمتلك العديد من الخيارات حول السلوك الذي يجب أن أقوم به في المواقف المختلفة					
.9	لدي الرغبة في الاستماع للحلول البديلة والتأمل بها من أجل الوصول إلى الحل المناسب					
.10	لدي مستوى كافي من الثقة بالذات لإظهار سلوكيات مختلفة					
.11	أنا قادر على تحقيق أهدافي.					
.12	تحمل حياتي الكثير من المعاني.					
.13	لدي الكثير من الأصدقاء الذين أستطيع الاعتماد عليهم.					
.14	اشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل.					
.15	انظر إلى التغيير على انه نوع من التحدي بالنسبة لي.					
.16	أسيطر على جميع الأمور في حياتي					
.17	أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية.					
.18	أجد أشخاصاً يساعدونني على تجاوز مشكلاتي النفسية.					
.19	أستطيع اللجوء إلى أفراد أسرتي في أوقات المحن.					
.20	أستطيع تغيير الظروف التي أدت إلى المشكلات النفسية التي أواجهها.					
.21	أحب التغيير في حياتي.					
.22	أسيطر على ردة فعلي عند مواجهة مشكلة نفسية.					

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		ملائمة الفقرة للمقياس		ملاحظات
		سليم	ملائمة	ملائمة	غير واضح	
.23	أستطيع الرجوع إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية.					
.24	أواجه صعوبة كبيرة في التعامل مع الأحداث المثيرة للضغوط النفسية.					
.25	أستطيع التفكير بوضوح حين أمر في مشكلة نفسية.					
.26	اعتقد أنني شخص قوي					
.27	أنا أحب التحديات.					
.28	افتخر بالانجازات التي حققتها في حياتي.					
.29	لدي علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين.					
.30	أستطيع أن أرى الجانب الجيد للأشياء وليس فقط الجانب السيئ فيها.					
.31	أن قدرتي على التكيف مع الضغوط يقويني.					
.32	ابذل كل جهدي حتى لو كانت المشكلة سهلة الحل.					

ملحق (3)

أسماء المحكمين وتخصصاتهم وأماكن عملهم

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1.	أ.د. نزيه حمدي	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة عمان العربية
2.	أ.د. سامي ملحم	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة عمان العربية
3.	أ.د. شذى العجيلي	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
4.	د. إياد الشوارب	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
5.	د. ذيب الرواد	ارشاد نفسي	جامعة عمان العربية
6.	د. فؤاد عيد الجوالده	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
7.	د. سهيلة بنات	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة عمان العربية
8.	د. سهير التل	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
9.	ساهرة فطوم	إرشاد نفسي وتربوي	مديرية الجليل الأعلى
10.	نادية حجازي	علم النفس التربوي	مديرية الجليل الأعلى

ملحق (4)

مقياسا الحاجة إلى المعرفة والمرونة المعرفية بصورتهما النهائية

عزيزي الطالب / **عزيزتي الطالبة**

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة حول "**الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى**". استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي (نمو وتعلم) من جامعة عمان العربية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أرجو الإجابة عن فقرات المقياسين، وذلك بعد قرائتهما جيداً، وتحديد التدريج أمام كل فقرة بما يتناسب معكم، وذلك بوضع إشارة (X) أمام التدريج المناسب لمهاراتكم وممارساتكم الحياتية والاعتيادية، حيث لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، إنما تعبر الإجابة الصحيحة عن درجة مطابقة الفقرة لك ولشخصيتك.

وإنّ المعلومات التي سيتم الحصول عليها من الاستبأنات ستكون سرية، ولن يتم الاطلاع عليها من أي أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة الحالية.

المعلومات الشخصية:

- **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
-
- **الصف الدراسي:** ☐ العاشر ☐ الثاني عشر

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

الباحثة: مديحة كامل عوض سواعد

فقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة

الرقم	مضمون الفقرة	مستوى الحاجة للمعرفة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً.					
.2	أفكر فقط بما هو مطلوب مني.					
.3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.					
.4	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلة كنت قد فكرت بها طويلاً.					
.5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.					
.6	أجد متعة بالتفكير.					
.7	أعتقد أنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلول لمشكلاتي.					
.8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.					
.9	أحاول أن اتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيء ما.					
.10	أحب مناقشة الآخرين في المواضيع التي تُشغل تفكيري.					
.11	أفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيء يتحدى قدراتي المعرفية.					
.12	أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشكل جيد.					
.13	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.					
.14	أكون راضياً عندما أفكر بتروٍّ لساعات طويلة.					
.15	أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة.					
.16	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل.					
.17	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.					
.18	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.					

فقرات مقياس المرونة المعرفية

الرقم	مضمون الفقرة	مستوى المرونة المعرفية				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1.	أستطيع أن أنقل الفكرة بأكثر من طريقة.					
2.	أتجنب المواقف الجديدة.					
3.	أشعر بأنني أستطيع اتخاذ القرارات.					
4.	أستطيع أن أجد حلولاً ناجحة للمشكلات الصعبة.					
5.	أستطيع أن أتصرف بالشكل المناسب في كل موقف أجد نفسي فيه.					
6.	إن سلوكاتي نتاج عن القرارات الواعية التي أتخذها.					
7.	أواجه صعوبة في استخدام معرفتي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية.					
8.	أمتلك العديد من الخيارات حول السلوك الذي يجب أن أقوم به في المواقف المختلفة.					
9.	لدي الرغبة في الاستماع للحلول البديلة والتأمل بها من أجل الوصول إلى الحل المناسب.					
10.	لدي مستوى كافي من الثقة بالذات لإظهار سلوكيات مختلفة.					
11.	أنا قادر على تحقيق أهدافي.					
12.	تحمل حياتي الكثير من المعاني.					
13.	لدي الكثير من الأصدقاء الذين أستطيع الاعتماد عليهم.					
14.	أشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل.					
15.	أنظر إلى التغيير على أنه نوع من التحدي بالنسبة لي.					
16.	أسيطر على جميع الأمور في حياتي.					
17.	أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية.					
18.	أجد أشخاصاً يساعدونني على تجاوز مشكلاتي النفسية.					
19.	أستطيع تغيير الظروف التي أدت إلى المشكلات النفسية التي أواجهها.					
20.	أعود إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية.					
21.	أنا أحب التحديات.					
22.	لدي علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين.					

الرقم	مضمون الفقرة	مستوى المرونة المعرفية				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.23	أستطيع أن أرى الجانب الجيد للأشياء وليس فقط الجانب السيئ فيها.					
.24	إن قدرتي على التكيف مع الضغوط يقويني.					
.25	أبذل كل جهدي حتى لو كانت المشكلة سهلة الحل.					

ملحق (5)
كتب تسهيل المهمة

AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا — نموذج (18)

نموذج تسهيل مهمة

المملكة الاردنية الهاشمية — التاريخ: 2016/4/26

وزارة التربية والتعليم / منطقة الجليل الأعلى

اسم الطالب: مديحة كامل عوض سواعد — الكلية: العلوم التربوية والنفسية

التخصص: علم النفس التربوي/ نمو وتعلم — البرنامج: ماجستير

عنوان الرسالة:

" الحاجة الى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الاعلى"

تتضمن اجراءات الدراسة قيام الطالبة بتطبيق ادوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلبة المرحلة الثانوية وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، **يرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور اسمها اعلاه**

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

عميد البحث العلمي و الدراسات العليا

الاستاذ الدكتور رياض الشلبي

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

نسخة:

مشرف الطالبة: د. عبد الناصر الجراح